



Universidad de Valladolid

Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Trabajo de Fin de Máster

Programación Didáctica de 4º de la ESO. La
Segunda Guerra Mundial y el Holocausto.

Presentado por Héctor J. Fonseca de la Torre

Tutelado por Esther López Torres

Curso 2015/2016

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
PARTE I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA.....	2
1. Contextualización de la asignatura.....	2
a. Leyes y reales decretos regulatorios.....	2
b. El Área de Ciencias Sociales en la ESO.....	3
c. Características generales del alumnado en relación con las Ciencias Sociales.....	3
2. Elementos de la programación.....	5
a. Secuencia y temporalización de los contenidos.....	5
b. Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica.....	7
c. Decisiones metodológicas y didácticas.....	34
d. Concreción de elementos transversales que se trabajarán en la materia.....	36
e. Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación.....	37
f. Medidas de atención a la diversidad.....	39
g. Materiales y recursos de desarrollo curricular.....	41
h. Programa de actividades extraescolares y complementarias.....	42
i. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro.....	43
PARTE II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO.....	44
a. Justificación y presentación de la unidad.....	44
b. Desarrollo de elementos curriculares y actividades.....	44
c. Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación.....	50
d. Materiales y recursos.....	51
e. Actividad de Innovación Educativa.....	52
BIBLIOGRAFÍA.....	53
ANEXO 1. Unidad didáctica 2: La Crisis del Antiguo Régimen. Actividad: Crónica de una Revolución anunciada.....	55

ANEXO 2. Unidad didáctica 3: Revoluciones Liberales y nacionalismos. Actividad: Cine-Fórum “Los Miserables” (2012).....	59
ANEXO 3. Unidad didáctica 5: Imperialismo y colonialismo. Actividad: Visita al Museo Reina Sofía.....	61
ANEXO 4. Unidad didáctica 9: La Guerra Fría. Actividad: Entrevista a un conocido sobre la dictadura franquista.....	62
ANEXO 5. Unidad didáctica 11: El mundo actual. Actividad: Cine-fórum “Good bye, Lenin!” (2003).....	63
ANEXO 6. Actividad innovadora. Unidad didáctica 8: La Segunda Guerra Mundial. Actividad: Diarios del Holocausto.....	65

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Master consiste en la elaboración de una programación didáctica para la asignatura de Ciencias Sociales en 4º de Educación Secundaria Obligatoria. En este curso se imparten esencialmente nociones básicas de Historia Universal e Historia de España que comprenden desde el fin del Antiguo Régimen y el inicio de la Revolución Francesa hasta la actualidad. Este período histórico es esencial para la comprensión del mundo en el que vivimos, y por lo tanto, debe procurarse que el alumnado comprenda correctamente la génesis y el desarrollo de los procesos históricos que acontecen en dicho periodo.

La primera parte de este trabajo consiste en la elaboración de la programación general de la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de la ESO. En ella se plantean aspectos como el marco legal de la asignatura, tanto a nivel estatal como a nivel autonómico, que regula qué enseñar y da pautas de cómo enseñar. También se presta atención al perfil general del alumnado de 4º de la ESO y la concepción que éste tiene de las Ciencias Sociales, que por lo general no suele ser muy favorable.

Los elementos de la programación son el punto crucial de esta primera parte, donde se plantea el marco temporal en el que se debe impartir la totalidad de la asignatura y el tiempo asignado para cada una de las unidades didácticas. Éstas se encuentran completamente desarrolladas, asociando a los conceptos que deben enseñarse una serie de actividades planeadas en base a los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje y realizadas con la finalidad las competencias básicas propuestas desde el Ministerio en la LOMCE.

De gran importancia es la metodología que se aplique, pues de ella depende el éxito del docente en su labor. De ella dependen las actividades que se vayan a realizar, en clase o extraescolares, los recursos que se empleen y el tipo de evaluación que se vaya a realizar.

La atención a la diversidad y los elementos transversales son de capital importancia. La primera porque ninguna clase es del todo homogénea y hay que diseñar estrategias para dar una educación de calidad a todo el alumnado, independientemente de su situación. Por otro lado, los elementos transversales deben estar presentes en las sesiones de la asignatura ya que son cuestiones necesarias para el pleno desarrollo del alumnado como miembros de una sociedad y de un Estado de derecho en los que se vive en libertad y se respetan los derechos y libertades de los demás.

La segunda parte de este trabajo consiste en el desarrollo pormenorizado de una unidad didáctica. La unidad escogida es la que aborda la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto. La elección de esta unidad se debe a la importancia de este conflicto, su desenlace y las consecuencias que acarreó para la configuración del mundo tal y como lo conocemos. Aunque la Guerra Fría ha acabado, la preponderancia de los Estados Unidos en las relaciones diplomáticas y comerciales del mundo actual se debe en buena medida a que fue el gran vencedor del conflicto. Europa quedó arrasada y la reconstrucción se produjo gracias a los excedentes de Estados Unidos, cuyo territorio no se vio afectado por el conflicto mundial. Estas son sólo algunas de las razones por las que éste es un tema fundamental dentro de la asignatura de Historia en 4º de la ESO.

PARTE I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA

1. Contextualización de la Asignatura.

a. Leyes y reales decretos regulatorios.

La ley que regula actualmente el sistema educativo español es la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en el año 2013 y cuya implantación se encuentra en proceso actualmente.

En ella se regula que, en la Educación Secundaria Obligatoria, las asignaturas se dividan en asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre configuración autonómica. La asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se encuentra en la primera de estas categorías, lo que indica que se trata de una asignatura que debe impartirse de forma obligatoria en la totalidad del territorio español.

El artículo 25 de la LOMCE regula la organización del cuarto curso de la ESO. Esta etapa cuenta con dos modalidades, una orientada hacia Bachillerato y la formación académica y otra encaminada a la formación profesional. En ambas se encuentra la asignatura de Geografía e Historia.

El currículo básico de la asignatura se establece en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre de 2014. Al tratarse de una asignatura troncal, le corresponde al Gobierno determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo. Los conceptos referidos a la asignatura de Geografía e Historia en 4º de la ESO abarcan un marco cronológico que comprende desde el s. XVIII hasta la actualidad y que se divide en diez bloques temáticos: El siglo XVIII en Europa hasta 1789, La Era de las Revoluciones liberales, La Revolución Industrial, El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial, La época de “Entreguerras” (1919-1945), Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético, El mundo reciente entre los siglos XX y XXI, La Revolución Tecnológica y la Globalización a finales del siglo XX y principios del XXI, La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía.

Por su parte, la orden ECD/65/2015, de 21 de enero de 2015 regula las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria. En ella se enumeran las competencias claves que implanta la LOMCE y se establecen métodos para trabajarlas en el aula y evaluar su adquisición por parte de los alumnos.

A nivel autonómico, con la implantación de la LOMCE se aprobó la orden EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015, que establece el currículo y se regula la

implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

b. El Área de Ciencias Sociales en la ESO.

Según la orden EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015, a Área de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria le competen las disciplinas de Geografía e Historia. Según esta orden, la Geografía y la Historia “contribuyen a facilitar en los alumnos una comprensión organizada del mundo y de la sociedad, pero que, al mismo tiempo, los inician en la explicación de la realidad en que viven”.

A un nivel más concreto, la enseñanza de la Historia en la etapa de la educación secundaria consiste en el conocimiento de la evolución de las sociedades y del conjunto de la humanidad desde la Prehistoria hasta la actualidad. La Geografía por su parte les permite conocer e interpretar el espacio que los rodea, desde el relieve, pasando por el clima y los ecosistemas, hasta la geografía humana y económica.

La orden hace hincapié en el conjunto de valores éticos, como la tolerancia y el respeto, que estas disciplinas deben fomentar, más allá del estudio de los contenidos. En esa misma dirección se encuentra la preocupación que muestra por el desarrollo de una serie de competencias a lo largo del desarrollo de éstas disciplinas, como la expresión oral y escrita y la gestión de la información, la capacidad de razonamiento y la adquisición de varias herramientas de aprendizaje.

Por último, se hacen unas recomendaciones metodológicas para el área de Ciencias Sociales, incidiendo en la necesidad de hacer partícipe al alumno/a en su proceso de aprendizaje mediante el desarrollo de actividades que le ayuden a adquirir las competencias antes mencionadas, así como facilitar la comprensión de los contenidos para que el alumnado no se limite sólo a la memorización sin comprensión.

c. Características generales del alumnado en relación con las Ciencias Sociales.

El alumnado de 4º de la ESO se encuentra en una etapa fundamental de su desarrollo, la adolescencia, una etapa enormemente compleja y delicada.

En la etapa que nos ocupan (15-16 años) se produce la maduración final de los caracteres sexuales secundarios y despierta plenamente su sexualidad. Esto lleva aparejado una gran preocupación por el aspecto físico. Este desarrollo no se produce al mismo tiempo ni de forma homogénea, lo que afecta a la autoestima del alumnado, especialmente de aquellos que se desarrollan más tarde.

Para el desarrollo de la asignatura de Geografía e Historia cobra importancia el estadio de su desarrollo cognitivo ya que, según Piaget, en este estadio son capaces de establecer relaciones causales complejas, como distinguir la multicausalidad de un acontecimiento, así como priorizar y seleccionar las causas más relevantes que han ocasionado el mismo.

También han desarrollado en esta etapa la capacidad de análisis y la capacidad de formular hipótesis propias del pensamiento formal (Liceras, 1997: 45).

Sin embargo, estos desarrollos cognitivos del alumnado no evolucionan de forma idéntica en todos ellos y aquellos que se desarrollan de forma más tardía pueden tener ciertas dificultades para el aprendizaje. Un aspecto fundamental para el desarrollo de estas capacidades es la atención a las mismas que se les brinda en la enseñanza. En el campo de la Historia, el pensamiento formal es indispensable y es por ello que debe ejercitarse mediante actividades guiadas y propuestas por el docente al alumnado.

Muy unido al desarrollo cognitivo están las estrategias que adoptan los alumnos y alumnas para el aprendizaje de las asignaturas. La aplicación de estrategias incorrectas o poco efectivas puede conllevar una dificultad en el aprendizaje severa en el alumnado, aunque su desarrollo cognitivo se haya consumado. La estrategia más empleada por los alumnos para el estudio de la Historia es, simple y llanamente, memorizar durante horas los contenidos recogidos en el libro de texto. Esta estrategia es altamente ineficaz y por lo general tiene como único resultado generar frustración en el alumnado. Las estrategias de estudio más útiles y usuales son la elaboración de resúmenes y mapas conceptuales que ayudan a comprender y asimilar los contenidos (Liceras, 1997: 54). La realización de estas herramientas de estudio de una forma correcta es una de las prioridades de esta programación didáctica.

Las Ciencias Sociales, y en concreto la Historia, plantean una serie de retos para la construcción de la mentalidad del alumnado que pueden derivarse en problemas de aprendizaje, los cuales están recogidos en varias obras (Liceras, 1997; Carretero y Limón, 1993).

El primer problema compete al docente, y se trata de la eterna cuestión en torno a la objetividad del historiador (Carretero y Limón, 1993). Sin entrar en el debate, parece claro que es imposible que el historiador sea completamente objetivo por mucho que lo intente, y para el docente esto se traduce en la posibilidad de ejercer un sesgo no intencionado sobre la información que proporciona al alumnado, sobre todo en lo que a Historia del Mundo Actual se refiere, ya que el historiador/docente ha sido testigo de la mayoría de los hechos que expone a su alumnado. El docente debe, por lo tanto hacer un gran trabajo de reflexión propia para poder transmitir a los alumnos una visión global que tenga como prioridad la mejor comprensión de los alumnos de los procesos históricos.

Con respecto a los problemas que atañen al alumnado, destacan las dificultades en la comprensión del tiempo histórico, la comprensión de los textos históricos, la contextualización de los hechos y la causalidad.

En la Educación Secundaria, el alumnado todavía tiene una concepción del tiempo muy ligada a lo que ocurre a su alrededor por lo que los hechos del pasado se le muestran de forma confusa. Es por ello que el empleo de las cronologías tiene mucho valor, no como un conjunto de fechas que deben aprender de forma memorística, sino como guías que sirven para trazar una secuencia a la que se aferran los conceptos que se aprenden a lo largo de los cursos. También causa problemas la comprensión de la duración de los procesos históricos, la propia concepción de la Historia como un proceso de larga duración, algo que no ha finalizado, que es pasado pero también presente. Hay que

fomentar en el alumnado la conexión de hechos del pasado con sus consecuencias en el mundo en el que se desenvuelven. Esto lleva a la cuestión de la sincronía y la diacronía. El alumnado es consciente de que a su alrededor pasan cosas al mismo tiempo continuamente, pero cuando se refiere al pasado esta concepción no es tan clara por lo que se debe incidir en la idea de que varios de los hechos que se exponen en el aula acontecían al mismo tiempo en lugares diferentes del globo.

La comprensión de textos históricos es también otro factor que causa problemas entre el alumnado, debido sobre todo a problemas conceptuales, ya que el lenguaje está vivo y cambia con el devenir del tiempo. Es por ello que la selección de textos con los que se trabaje en el aula deba ser especialmente cuidadosa para utilizar sólo aquellos que sean más significativos y comprensibles para el alumnado y, posiblemente, habrá que realizar algunas aclaraciones conceptuales antes de abordarlos (Liceras, 1997; Carretero y Limón, 1993).

El problema de los textos históricos lleva directamente al siguiente aspecto: la contextualización. Para trabajar adecuadamente los textos antes mencionados es necesario contextualizarlos, para lo cual es imprescindible comprender el cambio y la evolución en las sociedades; lo que ahora es normal antes no lo era y viceversa. Se debe incidir continuamente en este aspecto para poder explicar ciertas decisiones o conflictos que acontecieron en el pasado.

Por último, el mayor desafío para el docente es superar la tradicional falta de interés del alumnado hacia las Ciencias Sociales. Esta desmotivación hacia la asignatura parte, en buena medida, de la percepción que se tiene de la misma como conocimientos meramente memorísticos, sin aplicación práctica y que no son útiles para la vida diaria. Esta concepción de las ciencias sociales está arraigada en la sociedad actual, en la cual “soplan vientos de materialismo productivista que propician un clima de cierta indiferencia o, en todo caso, infravalorador de los contenidos y saberes que proporcionan las Ciencias Sociales” (Liceras, 1997: 39). Este clima es el que se transmite y condiciona al alumnado. El docente debe luchar contra esta percepción negativa de la materia para conseguir motivar al alumnado.

Es por ello que esta programación tiene como uno de sus objetivos la motivación de los alumnos y alumnas a través de varias vías. Se pretende fomentar la curiosidad de éstos, favoreciendo las preguntas, formulando alguno de los contenidos como misterios que deben ser resueltos, presentando anécdotas históricas que les atraigan y a través de actividades que resulten interesantes al alumnado y cuya ejecución fomente su autoestima. Pero, por encima de todo, se debe defender la utilidad de los conocimientos históricos para la comprensión del mundo que nos rodea. Si el alumnado percibe que los conocimientos que debe adquirir le van a resultar de utilidad, su predisposición hacia la asignatura cambiará notablemente (Gabardón, 2008).

2. Elementos de la programación

a. Secuencia y temporalización de los contenidos

El siguiente cronograma se ha realizado en base al calendario provisional propuesto por la Junta de Castilla y León para el curso académico 2016-2017.

Mes	Tercer trimestre				Segundo trimestre				Primer Trimestre				
	UD12	UD11	UD10	UD9	UD8	UD7	UD6	UD5	UD4	UD3	UD2	UD1	Semana
Septiembre													3
													4
Octubre													1
													2
													3
													4
Noviembre													1
													2
													3
													4
Diciembre													1
											Repaso y Examen		2
													3
													4
Enero													1
													2
													3
													4
Febrero													1
													2
													3
													4
Marzo													1
													2
											Repaso y Examen		3
													4
Abril													1
													2
													3
													4
Mayo													1
													2
													3
													4
Junio													1
													2
													3

b. Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica.

Nota: Aquellos criterios y estándares clasificados de forma numérica son los expuestos por el currículo de Castilla y León en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. Aquellos clasificados de forma alfabética y en cursiva han sido formulados por el docente. Adicionalmente, los contenidos y estándares que se repiten más de una vez por unidad didáctica se desarrollan sólo la primera vez que se enuncian. El Bloque 10. “La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía” se ha incluido en el desarrollo de varias unidades debido a su carácter transversal.

Bloque 1. El siglo XVIII en Europa hasta 1789

Unidad didáctica 1: El Absolutismo y la Ilustración				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividad	Competencias
1. El poder político en los siglos XVII y XVIII. 1.1. El absolutismo francés 1.2. El parlamentarismo inglés.	Criterio 1. Explicar las características del “Antiguo Régimen” en sus sentidos político, social y económico.	Estándar 1.1 Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración”.	Realización de un mapa conceptual con las principales características de las monarquías absolutistas.	-Competencia lingüística. -Aprender a aprender.
	Criterio 3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América.	Estándar 3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo.	Lectura de textos (fuentes primarias) sobre el Absolutismo y el Parlamentarismo.	
2. El Siglo de las Luces. 2.1. El pensamiento ilustrado 2.2. La difusión de la Ilustración	Criterio 3.	Estándar 3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías.	Definición de los términos “razón”, “división de poderes” y “soberanía nacional”	-Competencia lingüística

2.3. La Ilustración en España.				
3. La Europa del s. XVIII. 3.1 El despotismo ilustrado. 3.2. Relaciones políticas y conflictos armados. 3.3. La rivalidad colonial. 3.4. El despotismo ilustrado en España.	Criterio 1.	Estándar 1.1	Localización en el mapa de Europa de las principales potencias absolutistas.	-Aprender a aprender. -Conciencia y expresiones culturales.
	Criterio 3.	Estándar 3.2.	Identificación en el plano de la ciudad de Madrid y en fotografías las contribuciones del despotismo ilustrado de Carlos III.	
4. Economía y sociedad. 4.1. La sociedad estamental. 4.2. El mercantilismo. 4.3. La ciencia moderna	Criterio 1.	Estándar 1.1.	Realización de un mapa conceptual que sintetice la sociedad estamental.	-Competencia lingüística. -Aprender a aprender. -Competencia digital. -Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
	Criterio 2. Conocer los avances de la “revolución científica” desde el siglo XVII y XVIII.	Estándar 2.1.	Confección de una pequeña redacción sobre un descubrimiento científico del s. XVIII y su aplicación en la actualidad.	
		Estándar 2.2.	Aplicación del método científico a algún problema sencillo.	

		una variedad de áreas.		
5. El arte del s. XVIII. 5.1. El arte barroco. 5.2. El arte neoclásico.	Criterio a. <i>Conocer las principales características y artistas del barroco y el neoclásico.</i>	Estándar a.1. <i>Entiende que el arte es la expresión de la mentalidad de su tiempo.</i>	Creación de un cuadro conceptual con las principales características del arte barroco y del arte neoclásico.	-Competencia lingüística. -Aprender a aprender. -Conciencia y expresiones culturales.

Actividad que se desarrolla:

La ciencia del S. XVIII, pasado y presente: Esta actividad consiste en la realización de una breve redacción individual de un folio por ambas caras sobre un invento o descubrimiento del s. XVIII y su impacto en el mundo actual. La selección por parte del alumnado del invento o descubrimiento se realizará por sorteo en el aula. Serán inventos y descubrimientos cuya aplicación sigue existiendo claramente en el mundo actual como el termómetro de mercurio, el piano, el pararrayos, la hiladora industrial o el globo aerostático. Contarán con una semana para realizar la redacción, en la cual deberán reflejarse aspectos como: su fecha de descubrimiento, el investigador al que se atribuye su invención o descubrimiento, las características básicas del funcionamiento del invento y su utilidad, así como el impacto que tuvo en la sociedad de la época y su evolución posterior hasta llegar al día de hoy. Se permitirá el recurso a páginas de contenido generalista, pero el plagio será penalizado con el suspenso en la actividad y con la no inclusión en el blog que se hará posteriormente. Las redacciones deben entregarse en formato Word a la dirección del correo creada por el docente para la entrega de actividades. El resultado final se plasmará en un blog creado al efecto que servirá de “Enciclopedia” de inventos no sólo para ellos sino para los que busquen información al respecto.

Listado de páginas para la búsqueda de información por parte del alumnado:

www.wikipedia.es (la más general pero permite un acercamiento preliminar y remite a otras fuentes).

<http://www.icarito.cl/2009/12/71-157-9-avances-tecnologicos-del-siglo-xviii-2.shtml/> (muy genérica).

<http://www.galeon.com/hiscien/IDSXVIII.htm>

<http://www.profesorenlinea.cl/mediosocial/InventosCronologia.htm>

http://historiaybiografias.com/ciencia_sxviii/

Estas tres últimas páginas aportan una mayor información, perfecta para que el alumnado inicie una búsqueda más autónoma.

Bloque 2. La Era de las Revoluciones liberales

Unidad didáctica 2: La crisis del Antiguo Régimen				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividad	Competencias
<p>1. La revolución americana.</p> <p>1.1. Las causas de la revolución.</p> <p>1.2. El nacimiento de los Estados Unidos.</p> <p>1.2.1. La Guerra de Secesión.</p>	<p>Criterio 1. Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados Unidos, Francia y España e Iberoamérica.</p>	<p>Estándar 1.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.</p>	<p>Redacción de un resumen de las principales consecuencias que tuvo para Inglaterra la independencia de los Estados Unidos.</p>	<p>-Competencia lingüística.</p> <p>-Aprender a aprender.</p> <p>-Conciencia y expresiones culturales.</p>
	<p>Criterio 2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII.</p>	<p>Estándar 2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes.</p>	<p>Teatralización sobre la Guerra de Secesión.</p>	
<p>2. La Revolución Francesa.</p>	<p>Criterio 1.</p>	<p>Estándar 1.1.</p>	<p>Realización de una crónica sobre la Revolución Francesa que narre los hechos principales de la toma de la Bastilla desde la perspectiva de un testigo de los hechos.</p>	<p>-Competencia lingüística.</p> <p>-Aprender a aprender.</p> <p>-Conciencia y expresiones culturales.</p> <p>-Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</p>
	<p>Criterio 2.</p>	<p>Estándar 2.1.</p>	<p>Realización de un debate en clase sobre la justificación o no de la violencia.</p>	

<p>3. El Imperio Napoleónico.</p> <p>3.1. La guerra de la Independencia española.</p> <p>3.2. La Restauración.</p>	<p>Criterio 2.</p>	<p>Estándar 2.1.</p>	<p>Reflexión crítica de los cuadros de Goya “La carga de los mamelucos” y “Los fusilamientos del 3 de mayo” en la visita al Museo del Prado en Madrid.</p>	<p>-Competencia lingüística.</p> <p>-Conciencia y expresiones culturales.</p>
--	---------------------------	-----------------------------	--	---

Actividad que se desarrolla:

Crónica de una Revolución anunciada: El alumnado deberán realizar una crónica de los sucesos acontecidos durante la toma de la Bastilla, prestando atención a sus desencadenantes y sus consecuencias. Se trata de un trabajo individual en el que el alumnado deberá manejar fuentes de diverso origen para elaborar un relato realista y en el que se premiará la originalidad en el enfoque. Para ello visionarán un pequeño documental con recreaciones históricas de los hechos y contarán con un dossier efectuado por el docente (Anexo 1) en el que encontrarán testimonios de los testigos, mapas, imágenes y otros textos históricos. El relato deberán narrarlo como si fuesen ellos uno de los protagonistas anónimos del día, desde un revolucionario a un transeúnte cualquiera, pasando por uno de los guardias de la Bastilla o un noble, cuanta más variedad mejor será el resultado. El producto final se colocará en el tablón del aula para que los alumnos puedan ver los distintos enfoques y puntos de vista que puede tener un mismo hecho histórico en función del observador del mismo.



Unidad didáctica 3: Revoluciones liberales y nacionalismo				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividad	Competencias
<p>2. Las revoluciones liberales</p> <p>2.1. El liberalismo.</p>	<p>Criterio 3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América.</p>	<p>Estándar 3.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la</p>	<p>Visualización de un breve documental sobre la revolución de 1848 en Francia.</p>	<p>-Competencia lingüística.</p> <p>-Competencia digital.</p>

<p>2.2. Las revoluciones de 1820.</p> <p>2.3. Las revoluciones de 1830.</p> <p>2.4. Las revoluciones de 1848.</p>		<p>primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.</p>		
<p>3. Los nacionalismos.</p> <p>3.1. La unificación italiana.</p> <p>3.2. La unificación alemana.</p>	<p>Criterio 4. Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX.</p>	<p>Estándar 4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron.</p>	<p>Realización de un cine-fórum sobre la película de “Los Miserables” (2012).</p>	
		<p>Estándar 4.2. Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores.</p>	<p>Comparación de textos históricos sobre la revolución de 1848.</p>	
	<p>Criterio a. <i>Conocer las bases ideológicas de los nacionalismos decimonónicos.</i></p>	<p>Estándar a.1. <i>Conoce la idea decimonónica de nación.</i></p>	<p>Realización de un mapa conceptual con las claves ideológicas de los nacionalismos.</p>	<p>-Competencia lingüística. -Aprender a aprender. -Competencia digital.</p>
	<p>Criterio b. <i>Comprender la relevancia histórica de los procesos de unificación alemán e italiano.</i></p>	<p>Estándar a.2. <i>Comprende la relevancia de la unificación italiana y alemana para la conformación de la Europa actual.</i></p>	<p>Búsqueda de información en diversos medios sobre la relevancia posterior de Italia y Alemania unificadas.</p>	

Actividad que se desarrolla:

Cine-fórum sobre “Los Miserables” (2012): Se trata de una experiencia docente grupal que parte de las opiniones del conjunto del alumnado para realizar un debate posterior en el cual reflexionan sobre lo visto y comparten ideas (Bravo, 2010). La película de “Los Miserables” es una superproducción británica que ha cautivado a un numeroso público, además de ser una de las pocas que trata una época tan turbulenta como la de las Revoluciones Liberales. El visionado de la película se realizará una vez se hayan dado unas nociones básicas del contexto histórico en el aula y que el alumnado parta con unos conocimientos previos. Debido a la duración de la cinta (152 minutos) se optará por el visionado de largos fragmentos seleccionados por su relevancia, como el incipiente mundo fabril de principios del s. XIX o el inicio y el desarrollo de la revolución en las calles de París. El visionado completo del film se propondrá como una actividad extraescolar voluntaria. En la siguiente sesión se realizará primeramente un breve trabajo individual, una ficha de la película (Anexo 2) en el que se formularán varias preguntas relacionadas con el film y los contenidos de la asignatura para pasar posteriormente a una fase de debate entre los alumnos/as moderada por el docente en base a una serie de cuestiones elaboradas por él. Se evaluará el grado de conocimientos adquiridos, la expresión oral, el número y la calidad de las intervenciones y el respeto hacia los turnos de palabra y los compañeros en el fragor del debate.



Bloque 3. La Revolución Industrial

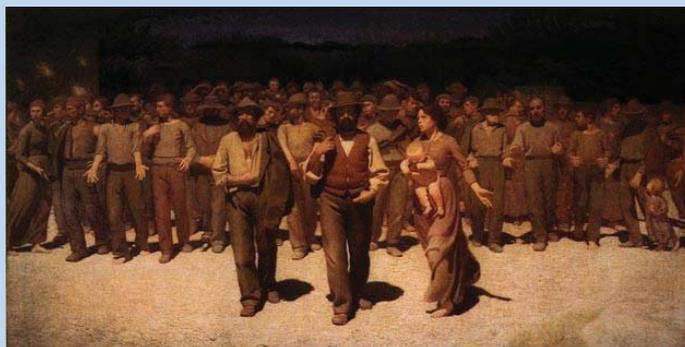
Unidad didáctica 4: La Revolución Industrial				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje	Actividad	Competencia
1. El origen de la industria. 1.1. Las causas de la Revolución Industrial. 1.2. Las primeras industrias.	Criterio1. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal.	Estándar 1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas.	Realización de un eje cronológico con la fecha de inicio de la Revolución Industrial en Inglaterra y su difusión por otros países.	-Competencia lingüística. -Competencia matemática.

1.3. La revolución de los transportes.	Criterio 3. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios.	Estándar 3.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos.	Reflexión, a través de la observación de una gráfica, sobre el impacto de la Primera Revolución Industrial en la natalidad y la mortalidad.	
	Criterio 1. (Bloque 10) Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios.	Estándar 1.3. (Bloque 10) Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI.	Comparación entre las causas de la Revolución Industrial y la revolución tecnológica empleando los libros de textos y el conocimiento de los propios alumnos de los hechos recientes.	
2. El modelo económico capitalista. 2.1. Bases del capitalismo. 2.2. El sistema industrial.	Criterio 1.	Estándar 1.1.	Creación de un mapa conceptual que recoja las principales características del capitalismo.	-Aprender a aprender.
3. La sociedad de clases. 3.1. La burguesía. 3.2. El proletariado.	Criterio 2. Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva.	Estándar 2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales.	Elaboración de un dossier con imágenes de la época en las que se reflejen las condiciones de trabajo de mujeres y niños.	-Competencia lingüística. -Competencia digital. -Competencia social y cívica.

<p>4. El movimiento obrero. 4.1. Socialismo. 4.2. Anarquismo. 4.3. La Internacional Obrera.</p>	<p>Criterio 2.</p>	<p>Estándar 2.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra.</p>	<p>Teatralización que recree el ambiente en una fábrica decimonónica, incluyendo al propietario, los capataces y los obreros asalariados.</p>	<p>-Competencia social y cívica. -Conciencia y expresiones culturales. - Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.</p>
<p>5. La Revolución Industrial en España.</p>	<p>Criterio 4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país.</p>	<p>Estándar 4.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España.</p>	<p>Reflexión sobre la importancia de la instalación del ferrocarril en Valladolid y de su industria harinera tras la visita cultural a estas zonas de la ciudad.</p>	<p>-Competencia lingüística.</p>

Actividad que se desarrolla:

La vida en la fábrica: Esta actividad consiste en un juego de roles en el cual los alumnos y alumnas deben reproducir el ambiente y los conflictos que surgen en una fábrica decimonónica. La clase se conformaría en dos grupos: uno que representaría al dueño de la fábrica y otros rangos superiores dentro de la misma como los capataces, y otro que sería el de los obreros. Cada grupo se preparará sus personajes mediante una búsqueda de información guiada por el docente. El objetivo del juego de roles es que cada uno de los dos grupos debe perseguir su meta por un lado, el del dueño capitalista es lograr el mayor beneficio posible, y por otro, el de los obreros es conseguir unas mejores condiciones laborales, para lo cual tendrán que asociarse en sindicatos o seguir otras vías de la época como el anarquismo. Tras la etapa de actuación se establecerá una reflexión sobre las posturas de unos y otros, con el fin de mejorar la comprensión del movimiento obrero que consiguió logros que son visibles a día de hoy, como el descanso dominical o la jornada laboral de ocho horas.



Bloque 4. El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial

Unidad didáctica 5: Imperialismo y colonialismo.				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje	Actividad	Competencia
1. El colonialismo. 1.1. Causas 1.2. La expansión del colonialismo.	Criterio 1. Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX.	Estándar 1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales.	Realización de un trabajo grupal sobre la historia de una colonia antes, durante y después de la presencia de los europeos.	-Competencia social y cívica. -Competencia lingüística.
	Criterio 2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo.	Estándar 2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914.	Identificación en un mapa de África de las zonas correspondientes a cada una de las potencias que se repartieron el continente africano.	
2. La explotación colonial 2.1. Los imperios coloniales europeos. 2.2. Consecuencias	Criterio 1.	Estándar 1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización.	Realización de un debate sobre la legitimidad de los imperios coloniales.	-Competencia social y cívica. -Competencia lingüística. -Aprender a aprender.
	Criterio 2.	Estándar 2.1	Elaboración de un mapa conceptual en el que se sintetizan las consecuencias del colonialismo y su relación con el estallido de la Gran Guerra.	

<p>3. Arte y cultura en el cambio de siglo.</p> <p>3.1. Romanticismo y Realismo.</p> <p>3.2. El impresionismo</p> <p>·</p> <p>3.3. Las primeras vanguardias.</p>	<p>Criterio 6. Relacionar movimientos culturales como el romanticismo, en distintas áreas, reconocer la originalidad de movimientos artísticos como el impresionismo , el expresionismo y otros ismos en Europa y Asia. Entender el arte y la cultura en el siglo XIX y sus obras y artistas más representativos</p> <p>·</p>	<p>Estándar 6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos.</p>	<p>Análisis de las “Señoritas de Avignon” de Picasso, incidiendo en la influencia del arte africano y asiático en la obra.</p>	<p>-Competencia lingüística.</p> <p>-Conciencia y expresiones culturales.</p>
		<p>Estándar 6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX.</p>	<p>Realización de una ficha de una obra de arte en la excursión al Museo Reina Sofía de Madrid.</p>	

Actividad que se desarrolla:

Visita al Museo de arte contemporáneo Reina Sofía de Madrid: Se realizará una visita a este museo centrándose en las obras que comprenden entre las primeras vanguardias y el final de la Segunda Guerra Mundial, prestando especial atención a la obra de Picasso, Gris, Miró, Dalí, entre otros. Como producto de la visita, los alumnos, en parejas, deberán escoger una obra y realizar una ficha de la misma (Anexo 3) donde no sólo tendrán que reflejar los aspectos técnicos de la misma sino también las sensaciones que les ha producido su observación y el contexto histórico en el que se enmarca la creación de la obra. Esta actividad también guarda relación con los contenidos de las unidades didácticas 6 (La Primera Guerra Mundial), 7 (El Período de Entreguerras) y 8 (La Segunda Guerra Mundial).



Unidad didáctica 6: La Primera Guerra Mundial				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje	Actividad	Competencia
<p>1. La Primera Guerra Mundial.</p> <p>1.1. Causas.</p> <p>1.2. Las potencias en conflicto.</p>	<p>Criterio 3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles</p>	<p>Estándar 3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial.</p>	<p>Reflexión sobre las fortalezas y debilidades de cada bando a partir de la observación de un mapa de Europa y de datos de hombres reclutados y gasto militar de cada potencia.</p>	<p>-Competencia matemática.</p> <p>-Aprender a aprender.</p>
<p>2. Desarrollo de la guerra.</p> <p>2.1. La guerra de movimientos.</p> <p>2.2. La guerra de trincheras.</p> <p>2.3. La crisis de 1917.</p> <p>2.4. La victoria de la Entente</p>	<p>Criterio 3.</p>	<p>Estándar 3.1.</p>	<p>Creación de un cuadro sinóptico con los distintos frentes y los hechos más relevantes de cada uno de ellos.</p>	<p>-Aprender a aprender.</p>
<p>3. Consecuencias de la guerra.</p> <p>3.1. Guerra total.</p> <p>3.2. Consecuencias demográficas y sociales.</p> <p>3.3. Consecuencias económicas y políticas.</p>	<p>Criterio 3.</p>	<p>Estándar 3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa.</p>	<p>Análisis de los cambios en las fronteras europeas en un mapa del resultado final de conflicto.</p>	<p>-Aprender a aprender.</p> <p>-Competencia lingüística.</p> <p>-Competencia social y cívica.</p>
		<p>Estándar 3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y</p>	<p>Comparación de fuentes primarias (textos) sobre el impacto de la derrota de</p>	

		desde la de los aliados.	Alemania para vencedores y vencidos.	
	Criterio 5. Conocer los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX, consecuencia de las revoluciones industriales.	Estándar 5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX.	Elaboración de un eje cronológico con los principales descubrimientos e inventos surgidos durante la Primera Guerra Mundial.	
4. La Revolución Rusa. 4.1. La revolución de 1917. 4.2. La creación de la URSS 4.3. La llegada de Stalin al poder.	Criterio 4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa.	Estándar 4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad.	Elaboración de un resumen que sintetice las causas de la Revolución Rusa, su desarrollo y sus consecuencias internas e internacionales.	-Competencia lingüística. -Aprender a aprender.

Actividad que se desarrolla:

Comparación de fuentes primarios (textos) sobre el impacto de la derrota de Alemania: Las condiciones impuestas a Alemania tras la Primera Guerra Mundial en el tratado de Versalles fueron tan duras que muchos pronosticaron que generarían un nuevo conflicto. La lectura se realizará en clase en voz alta por parte de voluntarios entre el alumnado, tras la cual se abrirá un período de tiempo en el que el alumnado comentará y contrastará los textos con el docente actuando como moderador. El objetivo del ejercicio es, que tras la lectura y análisis de algunos de estos textos sumados a algunas de las primeras declaraciones de Hitler antes de llegar al poder, el alumnado comprenda una de las causas del posterior auge del nazismo.

Los textos empleados para esta actividad son los siguientes:

Primero, se leerán las declaraciones del presidente estadounidense Wilson ante el Consejo de los Cuatro, mucho más moderado en lo que respecta a las exigencias a Alemania, y se compararán con la respuesta del jefe del gobierno francés Clemenceau, mucho más duro que su homólogo estadounidense:

Declaración de Wilson

Espero que Vd. esté de acuerdo, en principio, con el Sr. Lloyd George en la moderación que es necesario mostrar con Alemania. No queremos ni podríamos destruirla: nuestro mayor error sería darle razones poderosas para que quisiera un día tomarse la revancha. Cláusulas excesivas sembrarían la semilla segura de la guerra (...) Es necesario que evitemos dar a nuestros enemigos la impresión de injusticia. No temo para el futuro las guerras preparadas por complots secretos de los gobiernos, sino más bien los conflictos creados por el descontento de las poblaciones. Si nos hacemos a nosotros mismos culpables de injusticia, ese descontento es inevitable.

P. MANTOUX, *Les Délibérations du conseil des Quatre*, C.N.R.S., 1955.

Declaración de Clemenceau

Tomo acta de las palabras y de las excelentes intenciones del Presidente Wilson. Él elimina el sentimiento y el recuerdo: es ahí donde tengo una observación que hacer respecto a lo que acaba de decir. El presidente de EE.UU. desconoce el fondo de la naturaleza humana. El hecho de la guerra no puede ser olvidado. América no ha visto esta guerra de cerca durante los tres primeros años; nosotros, durante ese tiempo, perdimos un millón y medio de hombres. No nos queda mano de obra. Nuestros amigos ingleses, que han perdido menos que nosotros, pero lo bastante para haber también sufrido mucho, me comprenderán.

Las pruebas que hemos debido pasar han creado un sentimiento profundo sobre las reparaciones que nos son debidas; y no se trata sólo de reparaciones materiales: la necesidad de reparaciones morales no es menos fuerte (...)

Buscáis hacer justicia a los alemanes. No penséis que ellos nos van a perdonar, buscarán la ocasión de la revancha, nada destruirá la rabia de aquellos que han querido establecer su dominación en el mundo y que se han creído tan cerca de conseguirlo.

Pierre Renouvin, *Le traité de Versailles, Paris, Flammarion, 1969, pp. 118 à 123 passim*

Después se leerá parte de la respuesta dada a las quejas alemanas por no poder participar en las negociaciones de los términos de la paz, que le serán impuestos:

La responsabilidad de Alemania no se limitó al hecho de haber querido y desencadenado la guerra. Alemania es igualmente responsable por su manera salvaje e inhumana de conducirse durante la guerra.

Los alemanes fueron los primeros que han hecho uso de los gases tóxicos, a pesar de los terribles sufrimientos que debía producir su ejemplo. Ellos tomaron la iniciativa de los bombardeos por medio de aviones, de disparos a larga distancia sobre las ciudades, sin razón militar, con el único objeto de menguar la moral de los adversarios, alcanzando a las mujeres y a los niños. Ellos comenzaron la campaña submarina, provocación de piratas al derecho internacional, condenando a muerte a un gran número de pasajeros y de marinos inocentes, en pleno océano, lejos de todo

socorro, a merced de los vientos y de las olas y, lo que es peor todavía, a merced de las tripulaciones de los submarinos. (...)

La terrible responsabilidad que gravita sobre Alemania se resume en el hecho que sepultados en Europa yacen siete millones de muertos, al propio tiempo que veinte millones de supervivientes, con sus heridas y sus sufrimientos, testimonian el hecho de que Alemania, por medio de la guerra, ha querido satisfacer su pasión de tiranía.

Las Potencias aliadas y asociadas creen que faltarían a aquellos que lo han sacrificado todo por salvar la libertad del mundo si transigieran en no considerar esta guerra como un crimen contra la humanidad y el derecho. (...)

Fragmento de la carta de Clemenceau, presidente de la Conferencia de Paz, al conde Brockdorff Rantzau, presidente de la delegación alemana. Versalles, 16 de junio de 1919



Firma del Tratado de Versalles

Se leerán también algunos de los artículos del Tratado de Versalles para comprobar cuál fue la postura imperante entre los vencedores:

"PARTE SEPTIMA

Sanciones

Artículo 227. Las Potencias aliadas y asociadas acusan públicamente a Guillermo II de Hohenzollern, ex-Emperador de Alemania, por la ofensa suprema contra la moral internacional de la santidad de los Tratados.

PARTE OCTAVA

Reparaciones

Sección Primera: Disposiciones generales

Artículo 231. Los gobiernos aliados y asociados declaran, y Alemania reconoce, que Alemania y sus aliados son responsables, por haberlos causado, de todos los daños y pérdidas infligidos a los gobiernos aliados y asociados y sus súbditos a consecuencia de la guerra que les fue impuesta por la agresión de Alemania y sus aliados.

Artículo 232. Los gobiernos aliados y asociados reconocen que los recursos de Alemania no son suficientes —teniendo en cuenta la disminución permanente de los mismos, que resulta de las demás disposiciones del presente Tratado— para asegurar la reparación completa de todos los expresados daños y pérdidas.

Los gobiernos aliados y asociados exigen, sin embargo, y Alemania se compromete a ello, que sean reparados todos los daños causados a la población civil de cada una de las Potencias aliadas y asociadas, o a sus bienes, mientras cada una haya sido beligerante con Alemania, en virtud de dicha agresión por tierra, por mar y por los aires, y, en general todos los daños (...)

Tratado de Versalles, 29 de Junio de 1919.

Por último, se tratarán las consecuencias que tuvo este tratado en la opinión pública alemana y que bien refleja este fragmento de la obra de Hitler:

“La guerra de 1914 no fue impuesta a las masas -Dios es testigo de ello-, sino todo lo contrario, deseada por todo el pueblo [...] También para mí estas horas fueron como una liberación de penosas impresiones de mi juventud. No me da ninguna vergüenza decir hoy que, transportado por un entusiasmo tumultuoso, caí de rodillas y agradecí al cielo de todo corazón el haberme otorgado la dicha de poder vivir en una época como aquella [...] [Para los alemanes, sin embargo] [...] ¡fueron vanos todos los sacrificios y todas las privaciones!, ¡fue en vano haber sufrido hambre y sed durante meses interminables; inútiles las horas en que, oprimidos por la angustia de la muerte, cumplíamos, sin embargo, con nuestro deber! ¡Inútil el holocausto de dos millones de hombres que encontraron la muerte!

¿No van a abrirse las tumbas de estos centenares de miles de hombres, que un día salieron de las trincheras para no volver jamás? ¿No debieran abrirse y enviar, como fantasmas vengadores, a los hombres mudos, cubiertos de lodo y de sangre, hacia la patria que con tal irrisión les escamotea el supremo sacrificio que un hombre puede hacer por su pueblo en este mundo? [...] ¿Fue este el objetivo del sacrificio que la madre alemana ofrendó a la patria, cuando con su corazón transido dejó partir a sus hijos más queridos, para no volver a verlos jamás? ¿Todo esto ocurrió para que un puñado de criminales pudiera apoderarse de nuestro país?”

Adolf Hitler. Mi lucha.1924.

Bloque 5. La época de “Entreguerras” (1919-1945)

Unidad didáctica 7: El período de “Entreguerras”				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje	Actividad	Competencia
1. Europa tras la Primera Guerra Mundial. 1.1. El Tratado de Versalles.	Criterio 1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919.1939,	Estándar 1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia	Lectura de una selección de artículos de la Sociedad de Naciones, donde se expresan los objetivos de la misma.	-Competencia lingüística.

1.2. La Sociedad de Naciones	especialmente en Europa.			
2. La Italia fascista. 2.1. El fascismo. 2.2. El auge de Mussolini. 2.3. Estado fascista italiano.	Criterio 3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.	Estándar 3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.	Realización de un periódico ficticio en cuyas noticias se aprecie el auge del fascismo italiano.	-Competencia lingüística. -Conciencia y expresiones culturales. -Competencia digital. - Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
3. La crisis de 1929. 3.1. El origen del Crack del 29. 3.2. La Gran Depresión. 3.3. Consecuencias y New Deal.	Criterio 1.	Estándar 1.2. Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008.	Comparación del Crack del 29 con la crisis bursátil de 2008 a partir de estadísticas y testimonios escritos de ambas épocas.	-Competencia matemática. -Competencia lingüística.
4. La Alemania Nazi. 4.1. El fracaso de la República de Weimar. 4.2. El auge del nazismo. 4.3. El Tercer Reich.	Criterio 3.	Estándar 3.1.	Análisis de fuentes primarias (textos e imágenes) sobre la devaluación del marco y su impacto sobre la economía y la sociedad alemanas.	-Competencia lingüística. -Competencia matemática.
5. II República y Guerra civil española.	Criterio 2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones	Estándar 2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante	Análisis de datos estadísticos sobre las consecuencias de la reforma	-Competencia matemática. -Aprender a aprender.

<p>5.1. La crisis de la Restauración.</p> <p>5.2. Los gobiernos de la II República.</p> <p>5.3. Sublevación militar y Guerra Civil.</p>	<p>históricas sobre esta época, y su conexión con el presente.</p>	<p>la II República española.</p>	<p>agraria: porcentaje de tierras expropiadas, número de familias asentadas, distribución por zonas geográficas ...</p>	<p>-Competencia social y cívica.</p>
		<p>Estándar 2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional.</p>	<p>Análisis de fuentes primarias: noticias, discursos y propaganda durante la guerra civil.</p>	

Actividad que se desarrolla:

Los periódicos y el fascismo italiano: Se trata de una actividad cooperativa. En grupos de cinco alumnos deben realizar un periódico ficticio (italiano o de cualquier otro país europeo) en el que se reflejen en varias noticias el auge del fascismo italiano. Para la realización de las noticias contarán con fuentes primarias escritas y con fragmentos de documentales y de dramatizaciones de momentos clave como la marcha sobre Roma. En el resultado final se tendrá en cuenta la originalidad, la semejanza con un periódico real, la búsqueda de información adicional y las referencias a otros acontecimientos del contexto nacional e internacional.



Los textos empleados para esta actividad se seleccionarán de las siguientes páginas que cuentan con abundante material al respecto:

<http://www.claseshistoria.com/fascismos/textos.htm>

<http://www.historiasiglo20.org/>

<http://perseo.sabuco.com/historia/Textos%20fascismos%202013.pdf>.

Con respecto a los documentales se emplearán fragmentos del documental “Un Mundo en Guerra”, que cuenta con información sobre el ascenso de los fascismos e interesantes recreaciones de los hechos que llevaron a Mussolini al poder.

Bloque 6. Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

Unidad didáctica 8: La Segunda Guerra Mundial y el Holocausto (Ver Parte II)				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje	Actividad	Competencia
Se detalla en la Parte II: Unidad Didáctica modelo				

Bloque 7. La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético

Unidad didáctica 9: La Guerra Fría				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje	Actividad	Competencia
1. El nuevo orden mundial. 1.1. La formación de dos bloques. 1.2. Las fases de la Guerra Fría.	Criterio 1. Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno, y los avances económicos del Welfare State en Europa.	Estándar 1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría.	Realización de un comentario de texto comparado entre el discurso de Churchill de 1946 y la respuesta de Stalin a dicho discurso.	-Competencia lingüística.
2. El bloque capitalista. 2.1. Estados Unidos. 2.2. Europa 2.3. El resurgimiento de Japón	Criterio 1.	Estándar 1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa.	Realización de un mapa conceptual con las medidas tomadas por Estados Unidos para la recuperación de Europa.	-Aprender a aprender. -Competencia lingüística. -Competencia social y cívica.
		Estándar 1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al	Organización de un debate en clase en torno al tema de la incorporación de la mujer al mercado	

		trabajo asalariado.	laboral y sus consecuencias.	
3. El bloque comunista. 3.1. Las democracias populares. 3.2. La oposición al control soviético.	Criterio 1.	Estándar 1.1.	Realización de un mapa conceptual sobre las democracias populares y su relación con la URSS (Pacto de Varsovia, COMECON).	-Aprender a aprender.
4. Los conflictos de la Guerra Fría. 4.1. Corea 4.2 La crisis de los misiles cubanos. 4.3. Vietnam 4.4. Afganistán	Criterio 1.	Estándar 1.1.	Realización de un cuestionario online empleando la plataforma “Kahoot” sobre los principales conflictos de la Guerra Fría.	-Aprender a aprender. -competencia digital.
	Criterio 2. Comprender el concepto de “guerra fría” en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS	Estándar 2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam.	Visualización de un fragmento de la película “Forrest Gump” (1994) correspondiente a la guerra de Vietnam.	
5. La descolonización 5.1. Causas. 5.2. Vías de descolonización. 5.3. El Tercer Mundo.	Criterio 5. (Bloque 6). Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX.	Estándar 5.1. (Bloque 6) Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador .	Localización en un mapa mudo de los nuevos países surgidos del proceso descolonizador .	.Aprender a aprender. -Competencia lingüística.

	Criterio 6. (Bloque 6) Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual.	Estándar 6.1. (Bloque 6) Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947).	Realización de un mapa conceptual que recoja las causas, las distintas fases y las consecuencias del proceso descolonizador.	
6. La dictadura de Franco en España. 6.1. La posguerra y la autarquía. 6.2. El desarrollismo económico de los años 60. 6.3. El final del franquismo.	Criterio 2.	Estándar 2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco.	Reflexión en torno a un objeto característico de la postguerra: la cartilla de racionamiento. ¿Qué es? ¿Para que servía? ¿Por qué se instauró? ¿Hasta cuándo duró?	-Competencia lingüística. -Conciencia y expresiones culturales. -Competencia social y cívica. -Competencia digital.
	Criterio 3. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975.	Estándar 3.1. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica.	Realización de una entrevista a un pariente o conocido que viviese la dictadura franquista.	

Actividad que se desarrolla:

Entrevista a un conocido sobre la dictadura franquista: El objetivo de esta actividad individual es que el alumnado recurra a fuentes orales para el estudio y el acercamiento a periodos históricos cercanos en el tiempo. La historia oral además aporta datos sobre la vida cotidiana de la gente, más cercanos al alumno que los conceptos, a menudo abstractos, del libro de texto y que complementan a éstos. Para que realicen la entrevista contarán con una serie de pautas elaboradas por el docente,

pero para el propio contenido de la entrevista y sus preguntas los alumnos y alumnas contarán con total libertad. El resultado final será la creación de un “Muro de la memoria” dónde cada uno de los alumnos y alumnas coloque una o dos frases destacadas de su entrevista, con el fin de tener una visión de conjunto sobre la vida diaria en aquella época.

Unidad didáctica 10: Economía y sociedad durante la Guerra Fría.				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje	Actividad	Competencia
1. El bloque capitalista. 1.1. Crecimiento económico. 1.2. Agitación social: Estados Unidos y el Mayo del 68. 1.3. La creación de la Unión Europea.	Criterio 1. Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno, y los avances económicos del Welfare State en Europa.	Estándar 1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa.	Búsqueda de noticias en diarios impresos o digitales relacionadas con el funcionamiento de las instituciones comunitarias.	-Competencia digital. -Competencia lingüística. -Competencia social y cívica.
		Estándar 1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado.	Reflexión crítica sobre el consumismo en base al bombardeo publicitario constante que sufre el alumnado.	
	Criterio 1. (Bloque 10) Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios.	Estándar 1.2. (Bloque 10) Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI.	Organización de una mesa redonda en la que se trate la importancia de dejar a un lado venganzas y rencillas para trabajar unidos por un mundo mejor.	
2. El bloque comunista.	Criterio 1.	Estándar 1.1. Utilizando fuentes	Realización de entrevistas ficticias a	-Competencia lingüística.

2.1. El sistema económico comunista en Europa. 2.2. El comunismo chino.		históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría.	diversos personajes relevantes de este periodo histórico (1960-1989)	-Conciencia y expresiones culturales. -Competencia digital. -Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
3. La crisis de los años 70. 3.1. El inicio de la crisis. 3.2. Consecuencias de la crisis.	Criterio 4. Comprender el concepto de crisis económica y su repercusión mundial en un caso concreto.	Criterio 4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008.	Realización de un cuadro comparativo entre las causas de la crisis de 1973 y la crisis de 2008.	-Aprender a aprender.

Actividad que se desarrolla:

Entrevistas ficticias: En esta actividad el alumnado se agruparán en parejas para realizar éstas entrevistas ficticias. En ellas uno deberá asumir el papel de entrevistador y otro el de entrevistado y grabarse en audio o en vídeo, como si de una entrevista radiofónica o televisada se tratase. Los personajes elegidos los decidirán cada uno de los grupos pero el docente deberá dar su visto bueno. Podrán ser políticos, artistas, científicos, etc. Se evaluará el proceso de documentación realizado para la caracterización y la realización de la entrevista, así como la original y la puesta en escena. El resultado final se expondrá en el aula.



Bloque 8. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI

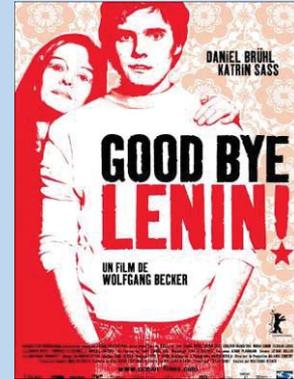
Unidad didáctica 11: El mundo actual				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje	Actividad	Competencia
1. El fin del bloque comunista. 1.1. La perestroika y la caída del muro de Berlín.	Criterio 2. Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros	Estándar 2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios	Cine-fórum de la película "Good bye, Lenin!" (2003) que narra la caída del muro y la	-Competencia digital. -Conciencia y expresiones culturales.

1.2. El fin de la URSS. 1.3. Las nuevas fronteras europeas.	regímenes soviéticos.	producidos tras el derrumbe de la URSS.	reunificación alemana.	
2. El nuevo orden internacional. 2.1. La hegemonía de los Estados Unidos. 2.2. Las potencias emergentes.	Criterio 1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial.	Estándar 1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.	Localización en un mapa mudo de los nuevos países surgidos de la desintegración de la Unión Soviética.	-Aprender a aprender. -Competencia digital. -Competencia lingüística.
	Criterio 4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.	Estándar 4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro.	Búsqueda de noticias en medios de comunicación sobre los proyectos futuros de la Unión Europea.	
3. Los nuevos conflictos. 3.1. La amenaza del terrorismo. 3.2. El control de las fuentes de energía.	Criterio 1.	Estándar 1.2. Comprende los pros y contras del estado del bienestar	Realización de un debate en torno a las fuentes de energía renovable y no renovable y su consumo.	-Competencia lingüística. -Competencia social y cívica.
4. España, de la Transición a la actualidad. 4.1. La constitución de 1978. 4.2. El estado autonómico. 4.3. La alternancia en el poder.	Criterio 3. Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso.	Estándar 3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad.	Comparación de declaraciones de políticos protagonistas de la Transición y de políticos actuales, revisionistas con la visión tradicional de la Transición.	-Aprender a aprender. -Competencia lingüística. -Competencia social y cívica.
		Estándar 3.2. Enumera y	Realización de un mapa	

		<p>describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, apertura de Cortes Constituyentes, aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc.</p>	<p>conceptual sobre el proceso de la Transición: desde la muerte de Franco hasta las primeras elecciones generales.</p>	
		<p>Estándar 3.3. Analiza el problema del terrorismo en España durante esta etapa (ETA, GRAPO, Terra Lliure, etc.): génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc.</p>	<p>Reflexión en grupo sobre el uso de la violencia con fines políticos y la amenaza que ello supone para un estado democrático.</p>	

Actividad que se desarrolla:

Cine-fórum de “Good Bye, Lenin!” (2003): La película trata sobre el final del muro de Berlín y del bloque comunista a partir de la experiencia de un joven que trata de ocultar a su madre enferma la caída del régimen comunista para evitarle un empeoramiento de su salud. Como en el caso anterior el visionado de la película se hará tras haber tratado el contexto histórico en clase para que el alumnado tenga una base conceptual. Una vez vista la película deberán realizar una ficha de la misma (Anexo 5) sobre aquellos aspectos que más les hayan llamado la atención para, posteriormente, debatirlos en el aula. Como se ha mencionado en el anterior cine-fórum, esta actividad permite el debate y al reflexión entre iguales sobre aspectos de la unidad desde una perspectiva más atractiva para ellos.



Bloque 9. La Revolución Tecnológica y la Globalización a finales del siglo XX y principios del XXI

Unidad didáctica 12 : Globalización y nuevas tecnologías

Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje	Actividad	Competencia
1. La globalización. 1.1. Causas 1.2. Globalización política. 1.3. Globalización económica.	Criterio 1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores.	Estándar 1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra.	Recolección de noticias en prensa escrita y digital que hablen sobre la globalización y sus efectos, como la deslocalización de empresas, la americanización de la sociedad o el crecimiento de los fundamentalismos.	-Competencia lingüística. -Competencia social y cívica. -Competencia digital. -Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
	Criterio 3. Reconocer el impacto de estos cambios a nivel local, regional, nacional y	Estándar 3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para	Creación de partidos políticos ficticios y elaborar una campaña electoral con	

	global, previendo posibles escenarios más y menos deseables de cuestiones medioambientales transnacionales y discutir las nuevas realidades del espacio globalizado.	presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización.	propuestas en ámbitos como la economía, la sociedad, los servicios públicos, exteriores, etc.	
2. Los avances científicos 2.1. La preocupación por el medio ambiente.	Criterio 2. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica.	Estándar 2.1. Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la Información y la comunicación, a distintos niveles geográficos.	Discusión sobre los nuevos avances científicos y su impacto en las décadas futuras: robótica, nuevas fuentes de energía, avances médicos, la colonización del espacio, etc.	-Competencia lingüística. -Competencia social y cívica.
	Criterio 1. (Bloque 10) Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios.	Estándar 1.1. (Bloque 10) Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como	Elaboración de un cuadro comparativo con los pros y los contras de algunos efectos del cambio climático.	

		el deshielo del Báltico.		
3. Los avances tecnológicos.	Criterio 2.	Estándar 2.1.	Reflexión sobre las nuevas tecnologías que nos rodean y su impacto en la forma de socializar y comunicarnos con los demás.	-Competencia social y cívica. -Competencia digital.

Actividad que se desarrolla:

Los partidos políticos: Esta actividad consiste en juego de roles en cual los alumnos y alumnas deberán conformar una serie de partidos políticos con propuestas para el mundo de hoy y medirse en una campaña electoral. La clase se dividirá en varios grupos que formarán cada uno un partido, deberán elegir a su líder, un ideario básico, diseñar un lema y elaborar carteles y panfletos. Deben elaborar propuestas realistas para los problemas actuales a nivel local, nacional y de relaciones internacionales, siendo conscientes del mundo globalizado en el que vivimos. Sus votantes serán el resto de cursos de Educación Secundaria y Bachillerato, a los cuales tendrán que dar mítines y, en definitiva convencerles. La campaña electoral culminará con unos comicios de los que saldrá un ganador. Se evaluará el realismo de la campaña y de las propuestas, la deportividad de los candidatos y, en definitiva, la implicación de los equipos de campaña.

c. Decisiones metodológicas y didácticas.

Es común asociar la enseñanza de las Ciencias Sociales con el modelo metodológico de la clase magistral. Esta es la metodología que ha imperado tradicionalmente en esta disciplina y es, en buena medida, la culpable del desapego del alumnado hacia su estudio. Como se ha mencionado anteriormente, el alumnado se encuentra profundamente desmotivado a la hora de enfrentarse a las asignaturas de Ciencias Sociales. Es por ello que la metodología a emplear debe cambiar radicalmente para recuperar la motivación por parte del alumnado.

Pero ese cambio no significa que se deba abandonar la labor expositiva por parte del docente, ya que es una parte fundamental de su labor (Alegría, Muñoz y Wilhelm, 2009: 98) simplemente reformularla. El docente no debe exponer unos contenidos que el alumnado ya tiene a su disposición en el libro de texto o en Internet, debe ayudar a que los contenidos sean comprensibles. Para ello se plantea recurrir, antes de iniciar un tema, a los conocimientos previos del alumnado, además de consultarles sobre qué es lo que esperan aprender de este tema o cuáles son sus intereses. Todo ello tiene como objetivo conectar con los intereses del alumnado y ponerlos en relación con los contenidos de la materia (Quinquer, 2004). Otro aspecto fundamental es la relación de los contenidos con la actualidad, ya que existe una relación causal directa en la mayoría de los casos. Así, al relacionar pasado y presente se potencia el interés del alumno o alumna y se le presenta una de las utilidades de la materia. Todo ello tiene como objetivo inducir un aprendizaje de tipo significativo en el alumnado, conectando el nuevo conocimiento con el que poseían previamente y con sus intereses (Rodríguez Pérez *et al.*, 2011). La labor expositiva tiene, por tanto, la función de mejorar la comprensión del alumnado tanto de los conocimientos que ya poseen como de aquellos que aprenderán a lo largo de la materia y que se recogen fundamentalmente en su libro de texto.

Con este planteamiento, el libro de texto no es más que un mero apoyo a la labor docente, apoyo que se complementa con el recurso de las TIC. Este consiste básicamente en la elaboración de una presentación en formato Power Point, rica en imágenes significativas y en mapas con los que trabajar con los alumnos y alumnas en lugar de texto, ya que el exceso de texto puede influir de forma negativa en la atención del alumnado. Adicionalmente se emplearán fragmentos de vídeo, recurriendo a documentos históricos en la medida de lo posible o en caso de no contar con ellos, a fragmentos de películas y recreaciones históricamente rigurosas. El empleo de esta variedad de recursos tiene como objetivo activar el mayor número de recursos sensoriales en el alumnado, favoreciendo así el aprendizaje.

Sin embargo, por muy buena que sea nuestra labor expositiva, tiene varias carencias que deben ser complementados con otros métodos didácticos, ya que como apunta Dolors Quinquer las clases expositivas “no son las más adecuadas para que los estudiantes desarrollen capacidades como buscar, seleccionar, organizar y presentar información, trabajar en equipo, afrontar y resolver problemas reales, aplicar técnicas y destrezas prácticas, desarrollar el pensamiento crítico u otras habilidades” (Quinquer, 2004).

Como se acaba de mencionar, es esencial que el alumnado aprenda no sólo conocimientos conceptuales, también tiene que desarrollar una serie de competencias y habilidades para su desarrollo cognitivo. Estas competencias se desarrollarán a partir de una serie de actividades que los estudiantes tendrán que realizar a lo largo del curso y que implican una mayor participación del mismo en el aula y en el desarrollo de la asignatura. Así mismo, la variedad de actividades a realizar tiene como objetivo, no sólo que resulten atractivas al alumnado, sino también potenciar en la mayoría de lo posible el desarrollo de las distintas competencias establecidas por el currículo oficial y de las inteligencias múltiples del alumnado (Martín Bravo *et al.*, 2011).

Las actividades más básicas y tradicionales pero que no deben de ser desdeñadas por su utilidad son la elaboración de resúmenes y mapas conceptuales, los cuales ayudan al

estudio y a la comprensión de las unidades didácticas. Se favorecerá también la participación del alumnado en el aula mediante preguntas, reflexiones, aportes, etc... que enriquecerán las sesiones. Esta participación les será también requerida a la hora de afrontar el análisis de imágenes y mapas, la reflexión a partir de documentos audiovisuales o escritos y la interpretación de gráficas y mapas. La capacidad de reflexionar es de importancia capital ya que permitirá que adquieran capacidades de expresión oral y de elaboración de discursos claros y argumentados en base a datos.

En esta misma línea se proponen una serie de actividades que tienen como objetivo no sólo la mejora de la expresión oral y escrita, sino también el fomento de la creatividad, la originalidad y las habilidades sociales, ya que varias de ellas requieren del trabajo cooperativo en grupos, como por ejemplo las teatralizaciones o los juegos de rol.

Se pretende también fomentar la empatía histórica y la historia social a través de dramatizaciones y juegos de rol, que son actividades grupales que permiten al alumnado organizarse para lograr un fin determinado a la vez que se meten en la piel de un protagonista anónimo del pasado, lo que suele motivar y captar su atención (Alegría, Muñoz y Wilhelm, 2009: 107).

La introducción de las TIC en el aula es un aspecto fundamental en la propuesta metodológica de esta programación, tanto a la hora de la elaboración de las unidades por parte del docente como en las actividades propuestas al alumnado. Se pretende hacer uso (que no abuso) de ellas como recurso para la impartición de la clase expositiva, mediante el empleo de presentaciones de Power Point y recursos audiovisuales. En el caso del alumnado, su vida gira en torno a las nuevas tecnologías, que no hacen más que evolucionar y desarrollarse. Los contenidos multimedia se han convertido también en una forma de comunicación para los jóvenes y es dónde buscan toda aquella información que les resulta necesaria (Rada, 2003). Internet ofrece inmensas cantidades de información de fácil acceso a los estudiantes, aunque no toda es fiable o de calidad (Martín-Laborda, 2003: 10). Es por ello que el docente debe familiarizarse con el empleo de las TIC para inculcar en el alumnado estrategias de búsqueda y selección de la información, mediante actividades de búsqueda e investigación guiadas y acotadas por el docente (García Fernández, 2006).

Se plantea por tanto una metodología que aúna la práctica expositiva del docente con la interacción entre el conjunto del alumnado y el alumno/a y profesor. También existen métodos individuales (mapas conceptuales, resúmenes, definiciones) cuyo objetivo es dotar al alumnado con herramientas que faciliten su estudio y que se complementan a las reflexiones realizadas en clase en torno a mapas o a las tareas grupales de indagación y elaboración (Quinquer, 2004: 8).

d. Concreción de elementos transversales que se trabajarán en la materia.

Según el Artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, se deben trabajar los siguientes elementos transversales en todas las materias: comprensión lectora,

expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, empleo de las Tecnologías de la Información y al Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional.

Asimismo debe fomentarse la igualdad entre hombres y mujeres y prevenir la violencia de género o personas con discapacidad. Todo ello se enmarca en el principio de igualdad de trato y de no discriminación por ninguna causa.

De capital importancia es también fomentar la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida. Debe inculcarse también el respeto a las libertades y los derechos de las personas así como la prevención del terrorismo, de cualquier tipo de violencia y de actitudes xenófobas. Sirvan como ejemplo las lecciones que nos pueden enseñar los desastres de conflictos como la Segunda Guerra Mundial y de cómo el odio irracional lleva a catástrofes humanas como el Holocausto.

Deben tratarse también cuestiones como el medio ambiente y el desarrollo sostenible. Sobre este punto, la modificación del paisaje y la destrucción de ecosistemas que ha supuesto la acción del ser humano ha sido una constante en la Historia, siendo de especial relevancia el inicio de la Revolución Industrial, que supuso el comienzo de la emisión de gases nocivos para la atmósfera en grandes cantidades.

Se fomentará la creatividad y la participación del estudiante en diversas actividades, en las cuales se fomentará el trabajo en grupo ya que saber trabajar en equipo es un requisito indispensable para su futuro laboral, sea cual sea el campo al que se dedique en un futuro.

e. Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación.

La evaluación es el procedimiento que nos permitirá conocer el nivel de aprendizaje que ha alcanzado el alumnado, tanto a nivel conceptual como competencial. Esta evaluación será continuada en el tiempo e individualizada y se reflejará de forma numérica al final de cada trimestre.

La evaluación se amolda a lo establecido por la LOMCE y la orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, de la Junta de Castilla y León en la medida que se trata de una evaluación continua que tendrá como referentes para comprobar la adquisición de las competencias y el aprendizaje de los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje marcados por la ley y complementados por lo establecidos por el docente en el caso necesario.

Tal y como marca el artículo 33 de la orden autonómica se realizará una evaluación inicial al inicio del curso para comprobar los conocimientos previos del alumnado y adaptar el devenir de la materia para optimizar los aprendizajes del alumnado. Adicionalmente, al inicio de cada unidad se realizará una evaluación oral, no sólo de los conocimientos previos del alumnado, sino también de sus intereses a la hora de afrontar la unidad, con el objetivo de que el docente pueda aunar en su labor lo que deben saber y saber hacer al finalizar la unidad con lo que quieren saber.

En cuanto a la evaluación del proceso de aprendizaje, viene regulada por el artículo 34 de la citada orden autonómica. Esta evaluación permite adecuar el ritmo del aula al ritmo de aprendizaje del alumnado para lograr completar los objetivos de la etapa. Esta evaluación se realizará a través de las actividades planteadas a los estudiantes a lo largo de las unidades didácticas y que permitirá conocer el grado de adquisición de competencias y conocimientos.

Como dicta el artículo 35 de la orden autonómica, al final de la etapa se realizará una evaluación final que consistirá en una síntesis de la evaluación continua y donde el alumnado dará muestra de los aprendizajes y competencias adquiridos durante el curso escolar.

Con respecto a las estrategias de calificación, se pueden dividir en tres bloques: las actividades, las pruebas escritas y la actitud en clase.

Las actividades son el punto fuerte de esta programación y por lo tanto deben tener un peso relevante en la calificación final del alumnado, ya que requieren de trabajo por su parte dentro y fuera del aula. Además, el desarrollo de estas actividades permite evaluar y calificar el saber hacer del alumnado, que se traduce en el desarrollo de una serie de competencias que pasamos a desglosar:

-Aprender a aprender: esta competencia se desarrolla mediante la elaboración por parte del alumnado de herramientas para gestionar y facilitar su aprendizaje conceptual. Estas actividades son los clásicos mapas conceptuales, resúmenes y definiciones que se recogerán en su cuaderno de trabajo, el cual será revisado y evaluado de forma periódica.

-Competencia lingüística: se refiere a la capacidad de expresión oral y escrita que desarrolle el alumnado en una amplia variedad de tareas. Las teatralizaciones, los debates y las entrevistas inciden en la expresión oral, así como las intervenciones en clase y el comentario crítico de imágenes, mapas, vídeos y datos estadísticos. La expresión escrita se trabaja en aquellas actividades que requieran de elaboración escrita por parte del alumnado que, además de las pruebas escritas, son los diarios, periódicos, redacciones, etc.

-Competencia matemática: el manejo y el análisis de datos estadísticos de diversa índole como tablas de datos o gráficas desde un enfoque crítico es esencial, ya que en los medios se emplea este recurso de forma continua y no siempre de forma veraz. Su evaluación se realizará mediante las actividades que requieran del manejo de estos datos por parte del alumnado.

-Competencia digital: más que el uso de las nuevas tecnologías, que el alumnado domina sobradamente, debe inculcarse el empleo responsable de las mismas mediante actividades que requieran de búsqueda de información veraz en las redes. Se calificará el recurso a varias fuentes de información y el contraste de la información encontrada, habilidades esenciales en el mundo de hoy.

-Conciencia y expresiones culturales: varias de las actividades planteadas inciden en la importancia de las manifestaciones culturales de diversa índole, siendo las más evidentes la visita a los museos, que no se conciben como una mera visita ordinaria si no como una actividades de búsqueda de conocimiento y de las sensaciones que suscita el arte. Esta

competencia se calificará además de la originalidad y creatividad que demuestren en las actividades que fomentan estas actitudes como los juegos de roles o las simulaciones.

-Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: esta competencia se calificará a través de aquellas actividades que requieran que el alumnado tome la iniciativa para crear productos propios y originales y en las que tenga un alto grado de independencia.

-Competencia social y cívica: se calificará principalmente a través de las actividades que requieran de una dinámica de grupos y en aquellas actividades que fomenten la empatía histórica. Además esta competencia será esencial a la hora de calificar la actitud en clase.

Como se puede ver, las actividades que se realicen en el aula cuentan con una gran importancia para un proceso de aprendizaje basado en competencias. Es por ello que el conjunto de las actividades tendrá un valor del 50% en la calificación final. De esta manera además se refuerza la idea de una evaluación continua en el alumnado y no concentrada al final de cada uno de los trimestres que es la concepción tradicional que el alumnado tiene de las materias de Ciencias Sociales.

Con respecto a la prueba escrita, esta no sólo evaluará los contenidos si no también la capacidad del alumnado para trabajar con ellos, elaborando discursos coherentes, realizando comparaciones o análisis en función de los datos que maneja. Las pruebas escritas tendrán un peso del 40% en la calificación final.

El 10% restante corresponde a la actitud demostrada en el aula por parte de cada uno de los alumnos y alumnas que la conforman. Una buena actitud es esencial para el correcto funcionamiento del aula y los comportamientos disruptores y las faltas de asistencia no justificadas serán penados y notificados a la dirección del centro.

f. Medidas de atención a la diversidad.

Estas siguen lo dispuestos por la orden EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015 de Castilla y León, que es su sección 3ª regula las medidas de atención a la diversidad. Estas medidas tienen como objetivo “garantizar la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje a todo el alumnado en contextos educativos ordinarios, dentro de un entorno inclusivo, a través de actuaciones y medidas educativas”.

Las medidas de atención a la diversidad son una necesidad ya que todo el alumnado se desarrolla y aprende al mismo ritmo y está en nuestro deber proporcionar a todos ellos una educación de calidad y lo más personalizada que sea posible.

El plan de atención a la diversidad debe ser elaborado por el equipo directivo de cada centro, con la participación del claustro de profesores y el departamento de orientación. Este plan consta de una serie de medidas ordinarias y programas de actuación específicos en función de las necesidades del alumnado.

Estas medidas generales deben ser establecidas por cada centro, que indiquen especialmente en la organización del centro, la metodología didáctica y de evaluación,

sin afectar a los contenidos. Estas medidas generales son: la acción tutorial, las actuaciones preventivas y de detección de dificultades en el aprendizaje, los agrupamientos flexibles, desdoblamientos, y grupos de refuerzo o apoyo, las adaptaciones curriculares que afecten sólo a la metodología, planes de acogida del alumnado a cada etapa, las actuaciones de prevención del absentismo escolar, las medidas para facilitar el tránsito de la educación primaria a la educación secundaria, las medidas de atención al alumnado que no haya superado la evaluación final, la personalización del aprendizaje a través del empleo de las TIC, la planificación de tiempos y horarios y la aplicación de medidas de refuerzo y acompañamiento fuera del horario lectivo.

Con respecto a los programas de actuación específicos se aplican para los alumnos y alumnas que requieran de necesidades específicas que no estén recogidas en las medidas generales. Estas medidas sí que pueden modificar elementos curriculares con el fin de favorecer el desarrollo personal del alumno en cuestión y mejorar su aprendizaje.

Estas medidas extraordinarias pueden contemplar la modificación del currículo para adecuarse a las necesidades del alumnado con estas características, la intervención de profesores especialistas y personal complementaria o la escolarización en modalidades diferentes a la ordinaria.

Medidas especializadas de atención a la diversidad:

-Apoyo dentro del aula por maestros especialistas de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje, personal complementario u otro personal. Excepcionalmente, se podrá realizar el apoyo fuera del aula en sesiones de intervención especializada con un alumno o grupo de alumnos siempre que dicha intervención no pueda realizarse en el aula y esté convenientemente justificada.

-Adaptaciones de accesibilidad al currículo para el alumnado con necesidades educativas especiales, así como los recursos de apoyo que les permitan acceder al currículo.

-Adaptaciones curriculares significativas de los elementos del currículo dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales. Se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias; la evaluación continua y la promoción tomarán como referencia los elementos fijados en ellas.

-Modalidad de escolarización del alumno con discapacidad que le garantice una respuesta más ajustada a las necesidades educativas que presente.

-Atención educativa al alumnado por situaciones personales de hospitalización o de convalecencia domiciliaria.

-Programas de mejora del aprendizaje y rendimiento que permitan al alumnado progresar y superar sus dificultades de aprendizaje para lograr obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

-Atención educativa específica para el alumnado que se incorpore tardíamente al sistema educativo y presente graves carencias en lengua castellana.

Medidas extraordinarias de atención a la diversidad:

-Aceleración y ampliación parcial del currículo que permita al alumnado con altas capacidades la evaluación con referencia a los elementos del currículo del curso superior al que está escolarizado.

-Flexibilización del período de permanencia en la etapa para el alumnado con altas capacidades intelectuales en los términos que determine la normativa vigente.

-Escolarización en el curso inferior al que le corresponde por edad, para aquellos alumnos que se escolaricen tardíamente en el sistema educativo y presenten un desfase curricular de dos o más cursos. En el caso de superar dicho desfase, se incorporará al curso correspondiente a su edad.

-Prolongación de la escolaridad en la etapa de un año más para el alumnado con necesidades educativas especiales siempre que con ella se favorezca la integración socioeducativa de este alumnado y le permita la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

g. Materiales y recursos de desarrollo curricular.

Los materiales y recursos necesarios para la impartición de esta materia consistirán en una mezcla de elementos tradicionales (libro de texto, cuaderno, pizarra) con otros de más reciente implantación.

Con respecto al libro de texto, este será sólo una guía en las sesiones, recurriendo a él como fuente de consulta de datos concretos o para emplear los recursos que éste contiene como datos estadísticos, mapas, gráficas o textos. Para la realización de esta programación se han consultado los siguientes libros de texto:

-BURGOS, M., MUÑOZ-DELGADO, M. C. (2016): *Geografía e Historia. 4º ESO*. Madrid, Ed. Anaya.

-CORTÉS SALINAS, C., FERNÁNDEZ MAYORALAS PALOMEQUE, J. (2016): *Geografía e Historia. 4º ESO*. Ed. SM.

-GARCÍA SEBASTIÁN, M., GATELL ARIMONT, C. y RIESCO ROCHE, S. (2016): *Geografía e Historia. 4º ESO*, Ed. Vicens Vives.

Cada uno de los alumnos y alumnas contará con un cuaderno de trabajo donde se realizarán las tareas encaminadas a la adquisición de ciertas herramientas de estudio como mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.

Para ciertas actividades, el docente ha realizado una serie de materiales como dossiers o fichas, los cuales se encuentran recogidos en los anexos correspondientes. Este material se le proporciona al alumnado cuando se vaya a abordar dicha actividad.

El empleo de las TIC será una constante ya que las sesiones se realizarán empleando presentaciones de Power Point elaboradas por el docente que tendrán como fin actuar junto con la explicación de éste para mejorar la comprensión del alumnado. Estas presentaciones serán también plataforma para la presentación de recursos audiovisuales

(vídeos, imágenes, mapas) con los que el alumnado trabajará en el aula. Con respecto a los vídeos, se procurará emplear fuentes primarias como recurso didáctico siempre que sea posible, acudiendo a películas comerciales y documentales como segunda opción. Los documentales ofrecen información más cuidada que los filmes comerciales, pero éstos últimos son los que resultan más atractivos para el alumnado. Una selección de fragmentos especialmente significativos de películas que destaquen por su precisión en cuanto a la contextualización histórica tiene una gran potencialidad como recurso didáctico en el aula.

Para el empleo de estas presentaciones es necesario contar con un proyector y un ordenador. Necesario también para el empleo del recurso “Kahoot”, que también necesita de conexión a Internet. Se trata de una plataforma on-line en la que el docente puede crear cuestionarios personalizados que los alumnos contestan desde sus dispositivos móviles.

En relación con el empleo de las TIC está el recurso de los periódicos en su formato digital, empleado en varias actividades. Su uso por parte del alumnado tiene la finalidad de que se familiaricen con su manejo como fuente de información, así como habituarles a contrastar una información entre varios medios de comunicación.

h. Programa de actividades extraescolares y complementarias.

Las principales actividades extraescolares que se realizarán a lo largo del curso son dos salidas culturales. También se abre la posibilidad de realizar alguna salida adicional en función de la oferta cultural cercana al centro y la relación de la misma con los contenidos curriculares de la materia.

La primera de ellas se realizará en el marco de la unidad didáctica de “La Revolución Industrial” y consistirá en la visita del ensanche burgués de la ciudad de Valladolid, así como la estación de ferrocarril y alguna de las fábricas de harinas que aún se conservan. En esta visita el alumnado podrá observar el impacto de la Revolución Industrial a escala local y en el desarrollo del país durante la segunda mitad del s. XIX.

La segunda visita consistirá en una excursión de mayor duración, ya que requerirá de un día completo y consistirá en la visita de las dos principales pinacotecas de Madrid, el Museo del Prado y el Museo de arte contemporáneo Reina Sofía. Durante la visita los estudiantes deberán escoger una obra perteneciente a los estilos dados en las unidades didácticas de “La Crisis del Antiguo Régimen” e “Imperialismo y Colonialismo” en cada uno de los museos antes citados y realizar una ficha de la misma.

i. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro.

Criterios de evaluación de la unidad didáctica	Calificación (de 1 a 5, siendo 1 la peor calificación y 5 la mejor).				
	1	2	3	4	5
Número de alumnos/as aprobados					
Grado de motivación del alumnado					
Realización de las actividades por parte de los alumnos					
Implicación del alumnado en las actividades individuales					
Utilidad de las actividades individuales para propiciar los aprendizajes del alumnado					
Implicación del alumnado en las actividades cooperativas					
Utilidad de las actividades cooperativas para propiciar los aprendizajes del alumnado					
Grado de participación en el aula					
Adecuación del tiempo estimado para cada unidad didáctica					
Adecuación del tiempo estimado para la realización de las actividades					
Adecuación de las actividades a los recursos del centro y del aula					
Capacidad creativa del alumnado					
Adecuación de los materiales y recurso a la etapa					
Adecuación de las actividades para el desarrollo de las competencias					
Desarrollo general de las competencias a lo largo de la etapa:					
Competencia lingüística					
Competencia matemática					
Competencia social y cívica					
Conciencia y expresiones culturales					
Aprender a aprender					
Competencia digital					
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor					

PARTE II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO

a. Justificación y presentación de la unidad.

La importancia de la Segunda Guerra Mundial es incuestionable. El desarrollo del conflicto y su resolución final ha marcado profundamente el desarrollo posterior de nuestra historia reciente y su huella es palpable todavía a día de hoy, 70 años después del final del conflicto. Es por ello fundamental que el alumnado comprenda este período histórico para comprender el mundo que les rodea hoy día. Las causas que llevaron al auge de los movimientos fascistas, el horror del Holocausto, así como el reparto del mundo entre EEUU y la URSS al final del conflicto son contenidos que cualquier ciudadano del mundo actual debe conocer y comprender.

b. Desarrollo de elementos curriculares y actividades.

Unidad didáctica 8: La Segunda Guerra Mundial y el Holocausto				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje	Actividad	Competencia
1. El inicio de la guerra 1.1. Las causas de la guerra. 1.2. Hacia la guerra. El expansionismo de los estados autoritarios. 1.3. El inicio del conflicto.	Criterio 1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial.	Estándar 1.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos.	Visionado de un fragmento de vídeo (fuente primaria) sobre los desfiles de Núremberg.	-Competencia lingüística. -Aprender a aprender. -Competencia matemática.
	Criterio 3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial.	Estándar 3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto.	Lectura e interpretación de mapas que indican la expansión territorial de los estados totalitarios.	

<p>2. Las victorias del Eje (1939-1942)</p> <p>2.1. Alemania conquista Europa.</p> <p>2.2. La mundialización del conflicto.</p> <p>2.2.3. Evolución de los distintos frentes</p>	<p>Criterio 2. Entender el concepto de “guerra total”.</p>	<p>Estándar 2.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas).</p>	<p>Análisis de documentos filmados (fuentes primarias) sobre las primeras fases de la guerra (tropas alemanas desfilando en París).</p>	<p>-Competencia lingüística.</p> <p>-Aprender a aprender.</p> <p>-Competencia digital.</p> <p>-Conciencia y expresiones culturales.</p>
		<p><i>Estándar 2.a.</i> <i>Entiende que los hechos se desarrollan en distintos espacios geográficos de forma simultánea.</i></p>	<p>Elaboración de resúmenes y mapas conceptuales sobre el desarrollo de los distintos frentes.</p>	
	<p>Criterio 3.</p>	<p>Estándar 3.2.</p>	<p>Lectura e interpretación de un mapa de los primeros años del conflicto (1939-1942).</p>	
<p>3. Las victorias aliadas (1943-1945)</p> <p>3.1. La victoria en Europa.</p> <p>3.2. La victoria en el Pacífico. La bomba atómica sobre Hiroshima y Nagasaki.</p>	<p>Criterio 2.</p>	<p>Estándar 2.1.</p>	<p>Lectura y análisis de una fuente primaria (diario de un soldado en Stalingrado).</p>	<p>-Competencia lingüística.</p> <p>-Aprender a aprender.</p> <p>-Conciencia y expresiones culturales.</p>
		<p><i>Estándar 2.a.</i></p>	<p>Empleo de las TIC (fragmentos de películas).</p>	
	<p>Criterio 3.</p>	<p>Estándar 3.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”.</p>	<p>Uso de documentos filmados (fuentes primarias) sobre las últimas batallas en el Pacífico.</p>	

		Estándar 3.2.	Lectura e interpretación de mapas con las principales operaciones en Europa y el Pacífico.	
<p>4. El impacto de la guerra.</p> <p>4.1. El balance de la guerra. El impacto demográfico, moral y económico.</p> <p>4.2. La preparación de la paz.</p>	Criterio 2.	Estándar 2.1.	Elaboración de un mapa conceptual que sintetice las principales consecuencias del conflicto.	<p>-Competencia lingüística.</p> <p>-Aprender a aprender.</p> <p>-Competencia social y cívica.</p>
	Criterio 3.	Estándar 3.2.	Lectura e interpretación de un mapa sobre la configuración de Europa al final del conflicto.	-Competencia matemática.
	Criterio 4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias.	Estándar 4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.	Sensibilización sobre las víctimas civiles existentes en todo conflicto armado.	
	Criterio 5. Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX.	Estándar 5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador.	Interpretación de tablas de datos.	
<p>5. El Holocausto</p> <p>5.1. La Noche de los Cristales Rotos y las leyes de Núremberg.</p>	Criterio 2.	Estándar 2.a.	Comparación de textos históricos sobre un mismo hecho.	<p>-Competencia lingüística.</p> <p>-Competencia digital.</p> <p>-Conciencia y expresiones culturales.</p>

<p>5.2. De los guetos a los campos de concentración.</p> <p>5.3. Otras minorías en los campos de concentración: gitanos, discapacitados, opositores políticos, etc.</p> <p>5.4. La Solución Final.</p>	<p>Criterio 4.</p>	<p>Estándar 4.1.</p>	<p>Realización de la actividad “Diarios del Holocausto”</p>	<p>-Aprender a aprender.</p> <p>-Competencia social y cívica.</p> <p>-Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.</p>
--	---------------------------	-----------------------------	---	--

Actividades secuenciadas

Actividad inicial “Der Fuehrer’s Face”

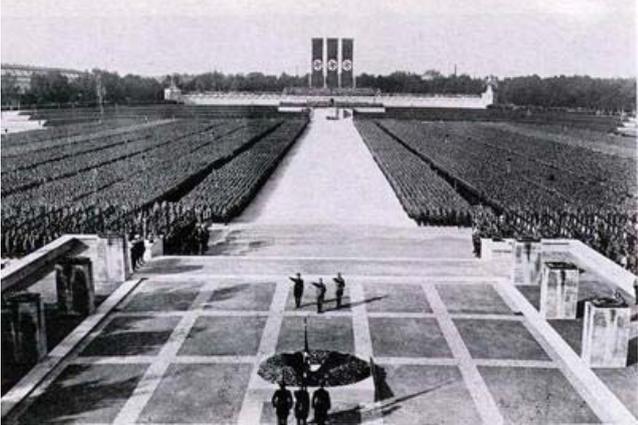
La primera sesión se plantea como una toma de contacto con el alumnado. Tras evaluar los conocimientos previos de los alumnos y alumnas se les propone ver un vídeo. Se trata de un corto de animación de Walt Disney llamado “Der Fuehrer’s Face” (1943), en el cual el Pato Donald sueña que vive en la Alemania Nazi (Fig. 3). Al final del video se descubre que todo es un sueño y de que es un orgulloso ciudadano de los EEUU.



Un fotograma del corto

El corto animado pretende, mediante el humor, burlarse del Eje y halagar el sistema de vida americano. Antes de poner el video se hizo saber al alumnado que estos cortos se proyectaban en salas de cine y que los veía toda la población, ya que no había televisiones y que por lo tanto esta propaganda alcanzaba a un gran número de gente. Dicho esto se pidió a los alumnos y alumnas que, además de disfrutar del video, lo observasen detenidamente en busca de mensaje subliminales. Se pretende que el resultado final sea un enriquecedor coloquio sobre los mensajes que el vídeo

Nº de sesiones:
20 minutos en la sesión inicial de la unidad.

<p>transmite y la finalidad del mismo. El colofón final consiste en explicar que esto es parte de la conocida como “Guerra Total”, ya que todo el país se veía afectado por la guerra y que esta impregnaba su día a día. Se pretende que, mediante el humor, se consiga el aprendizaje por parte del alumnado de una serie de conceptos complejos como “propaganda”, que hoy día tiene un significado distinto al que tuvo en la Segunda Guerra Mundial.</p>	
<p>Actividades de empatía histórica: “Desfiles de Núremberg” y “Rendición de Francia”</p> <p>Como la actividad anterior, se basa en el visionado de dos vídeos en dos sesiones distintas. La primera está planteada para la primera sesión y consistiría en un fragmento de los desfiles de Núremberg en el que puedan apreciar la puesta en escena que buscaba la grandiosidad y la imagen de fortaleza, e incluso invencibilidad. Una vez visto el vídeo se preguntaría al alumnado sobre sus reacciones al verlo y sobre cuáles podrían ser las reacciones del público que era espectador de estos eventos, incidiendo en el contexto alemán tras la Primera Guerra Mundial. El objetivo es que comprendan algunas de las estrategias empleadas por Hitler para hacerse con el favor de la opinión pública alemana.</p>  <p>Fotograma del desfile en uno de sus puntos álgidos</p> <p>El segundo vídeo está pensado para la segunda sesión y muestra un escenario similar de tropas desfilando ante el público, pero cambia el escenario y el contexto. Se trata del desfile de tropas por París ante la población de la ciudad. Como en el caso anterior, se preguntará al alumnado por sus reacciones y por las que creen que serían las de los espectadores, esta vez incidiendo en el contexto de la humillación que suponía la ocupación francesa con el fin de que comprendan algunos de los motivos que llevaron a la creación de movimientos de resistencia.</p>	<p>Nº de sesiones: 10-15 minutos (en función de la duración del vídeo) en dos sesiones.</p>



La Wehrmacht desfilando por las calles de París

El objetivo general de ambas es fomentar la empatía histórica como un método para entender los procesos históricos, así como para explicar la causalidad de los mismos desde la perspectiva de la época y no desde nuestra visión actual (González Monfort *et al.*, 2009).

Actividad innovadora: “Diarios del Holocausto”

Se detalla en el apartado “e. Actividad de Innovación Educativa”.

Nº de sesiones: 10 minutos al final de cada sesión, además del trabajo que el alumnado realice en casa.

Actividad de repaso “Kahoot”

Al finalizar el tema se realizará una actividad de repaso empleando la plataforma “Kahoot”. Esta plataforma permite al docente la realización de cuestionarios personalizados de cualquier temática con varias respuestas posibles, presentado en forma de juego competitivo, en el que acumulan puntos en función de la rapidez en contestar, en el caso, como es obvio, de que la respuesta sea correcta. Esta actividad se inserta dentro de una nueva tendencia en el plano educativo conocida como “gamificación” que consiste en el empleo de juegos (que generalmente requieren del empleo de las TIC) como recurso didáctico (Fernández Solo, 2015). El profesor presenta el cuestionario con el proyector y los alumnos y alumnas deben responder desde su Smartphone/Tablet pulsando la respuesta que creen correcta. Hay un tiempo para responder y cuanto antes se responda más puntos se acumulan. Al final se crea un ranking con los cinco participantes que han acumulado mejor puntuación. Para poder realizar la actividad es necesario advertir al alumnado para que traigan sus dispositivos móviles ese día, en caso de que el centro no disponga de ellos. En los casos en el que el centro disponga de un número limitado de estos dispositivos, existe la opción dentro de la misma plataforma de jugar en grupos de “concurstantes”. Como motivación adicional se

Nº de sesiones: 30 minutos de la sesión final de la unidad.

puede incentivar al alumnado con que aquellos que figuren en el ranking tendrán un “bonus” en la calificación de la prueba escrita. Para incentivar un ambiente relajado y lúdico, se ha propuesto la inclusión en varias de las preguntas una respuesta claramente incorrecta en clave de humor para sorprender al alumnado y dar un toque desenfadado a la actividad. El resultado que se pretende es el de una actividad de repaso muy gratificante para el alumnado a la vez que permite al docente observar el grado general de adquisición de conocimientos.



Una de las preguntas del cuestionario y los botones que aparecen en el móvil de los participantes.

c. Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación.

Como se ha mencionado en el apartado correspondiente a la evaluación en la Programación general de la asignatura, la evaluación se realizará mediante varios instrumentos. Se realizará una prueba escrita al finalizar el tema que tendrá un peso del 40% en la nota. Este examen no sólo evaluará los conocimientos conceptuales adquiridos si no que pondrá a prueba la capacidad de reflexión crítica de los alumnos y alumnas así como el empleo de datos y fuentes para sustentar una postura u opinión. Las actividades realizadas tanto en el aula como fuera de ella tendrán un peso del 50% en la calificación, siendo especialmente relevante la nota de la actividad innovadora “Diarios del Holocausto”. Por último, un buen clima de convivencia y respeto es fundamental para el correcto funcionamiento del aula, así como el respeto a un cierto número de normas básicas, como, por ejemplo, la puntualidad. Todo ello se tendrá en cuenta y por lo tanto tendrá un peso del 10% en la nota.

Herramienta de evaluación	Porcentaje
Actividades	50%
Prueba escrita	40%
Actitud y comportamiento	10%

d. Materiales y recursos.

Como se ha mencionado anteriormente, el libro de texto es un apoyo a las clases y se recurrirá a él en busca de datos y materiales concretos, como datos estadísticos, mapas o textos. El libro propuesto para la impartición de la asignatura es el de Cortés Salinas, C., y Fernández Mayoralas Palomeque, J. editado en 2016 por la editorial SM y citado anteriormente. Su elección se debe a la exposición clara de los contenidos y al amplio número de recursos de las categorías antes expuestas que recoge.

Para la explicación de las clases se empleará principalmente una presentación de Power Point destinada a mejorar la comprensión del alumnado y contendrá material con el que trabajar las actividades antes comentadas como mapas, recursos audiovisuales (vídeos, pertenecientes tanto a fuentes primarias como a películas que traten sobre los contenidos desarrollados en la unidad) e imágenes significativas. Para el empleo de estos recursos es necesario contar con un proyector y un ordenador.

Los fragmentos de películas se han seleccionado de los siguientes filmes:

-“El Gran Dictador” (1940): en concreto los fragmentos que más claramente parodian a Hitler: el discurso y las escenas de su vida, donde se parodia el culto a la personalidad.

-“Pearl Harbor” (2001): se seleccionó las escenas del ataque que da nombre a la película por la crudeza con las que lo muestra, ya que resulta más impactante para el alumnado.

-“Salvar al Soldado Ryan” (1998): la escena del Desembarco con la que se inicia la película es una de las mejores recreaciones históricas que se han realizado en un film.

-“El Hundimiento” (2004): en concreto la escena del suicidio de Hitler en el búnker.

-“La Solución Final” (2001): película que narra cómo se tomó esta abominable decisión en la Conferencia de Wannsee. El fragmento resume los puntos más importantes de esta reunión y muestra la sangre fría con la que trataban el tema de los judíos.

Además, para el empleo de la plataforma “Kahoot” (<https://getkahoot.com/>) como actividad de repaso, son necesarios los elementos citados anteriormente además de conexión a Internet y dispositivos móviles para el alumnado.

Por último se requerirá del cuaderno de trabajo para que éste realice los mapas conceptuales y definiciones de la unidad.

e. Actividad de Innovación Educativa.

Actividad innovadora: “Diarios del Holocausto”

Esta actividad se basa en el juego de roles (Alegría, Muñoz y Wilhelm, 2009: 113) y tiene como objetivo sensibilizar al alumnado sobre la barbarie del Holocausto así como inculcar en ellos competencias como el manejo de fuentes primarias y secundarias de diverso origen para elaborar un discurso coherente, la búsqueda de información, la capacidad de redacción y sobre todo, incentivar la imaginación y la creatividad del alumnado (Alegría Muñoz y Wilhelm, 2009: 107).

En grupos de tres deberán realizar un diario ficticio de un prisionero de un campo de concentración, centrándose en tres etapas: la llegada al campo (incluye también la vida diaria del preso antes de ingresar al campo), la vida en el campo y, por último, la liberación del campo o la muerte del protagonista. Para ello se les proporcionará un dossier (Anexo 6) en el cual se especificarán las directrices generales y se aportará información en base a testimonios de supervivientes, fotografías tomadas en los campos e infografías sobre el funcionamiento de los campos. Se incidirá en el hecho de que no sólo hubo judíos en los campos de concentración, sino que también hubo homosexuales, discapacitados, presos políticos, etc. Se alentará el visionado de películas relacionadas con los campos de concentración como “La lista de Schindler” (1993), “La vida es Bella” (1997) o “El niño del pijama de rayas” (2008) y la búsqueda de información adicional para mejorar el resultado final.

El producto resultante será expuesto en un lugar accesible para el resto del alumnado del centro, lo que aumenta su motivación, ya que el trabajo que realicen será visto y juzgado por el resto de alumnos. Se pretende incentivar la originalidad y la creatividad del alumnado y mejorar su motivación hacia la asignatura, el trabajo cooperativo, el desarrollo de su capacidad empática, la interiorización de vocabulario nuevo y la creación de narraciones empleando datos históricos para contextualizar una narración ficticia en un lugar y un tiempo concretos, una labor similar a la empleada por los escritores de novela histórica (Grande y Abella, 2010).

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRIA ALEGRIA, J., MUÑOZ LABRAÑA, C, y WILHEM, R. W. (2009): *La Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Concepción, Universidad de Concepción, Segunda edición.
- BRAVO MIRALLES, F. (2010): “El cine-fórum como recurso educativo” en *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, nº 27.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1993): “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de las Ciencias Sociales” en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, nº62 pp. 153-167.
- FERNÁNDEZ SOLO, I. (2015): “Una nueva tendencia: Gamificación en Educación”, en *UNIR revista*, Universidad Internacional de La Rioja.
- GABARDÓN DE LA BANDA, J.F. (2008): “Una nueva mirada de las Ciencias Sociales. La visión utilitarista de las Ciencias Sociales en la formación educativa” en ÁVILA R. M^a, CRUZ, A. y DÍEZ M^a C. (Eds.): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, pp. 369-378. Jaén.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. (2006): “El uso de las TIC en las ciencias sociales. Una experiencia en el aula”, *Educación en el 2000*, nº 10, pp. 41-44, Universidad de Murcia, Murcia.
- GONZÁLEZ MONFORT, N., HENRÍQUEZ VASQUEZ, R., PAGÉS BLANCH, J. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2009): “El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en Educación Secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media” en *L’Educazione alla Cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “Strategia di Lisbona”*. XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali. Bologna.
- GRANDE DE PRADO, M. y ABELLA GARCÍA, V. (2010): “Los juegos de rol en el aula”, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 11, núm. 3, pp. 56-84, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- LICERAS RUIZ, A. (1997): *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- MARTÍN BRAVO, C., AGUILAR, M., NAVARRO GUZMÁN, J. I. y SÁNCHEZ-SANDOVAL, Y. (2011): “3. Desarrollo del pensamiento en la adolescencia” en MARTÍN BRAVO, C. y NAVARRO GUZMÁN, J. I. (Coords.): *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*, pp.61-90, Ed. Pirámide, Madrid.
- MARTÍN-LABORDA, R. (2005): *Las nuevas tecnologías en la educación*. Fundación AUNA, Madrid.

-QUINQUER, D. (2004): “Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación” en *Íber*, nº 40, pp. 7-22.

-RADA, J. (2003): “Oportunidades y riesgos de las nuevas tecnologías para la educación” en BRUNNER, J. J. y TEDESCO, J.C. (Eds.): *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*, pp. 101-110. Ed. A. Alsina, Buenos Aires.

-RODRÍGUEZ PÉREZ, C., ÁLVAREZ GARCÍA, D. y BERNARDO, A. (2011): “5. Modelos psicológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje” en MARTÍN BRAVO, C. y NAVARRO GUZMÁN, J. I. (Coords.): *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*, pp.61-90, Ed. Pirámide, Madrid.

Documentos legales:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

-Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

- Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

ANEXO 1

Unidad didáctica 2: La Crisis del Antiguo Régimen

Actividad: Crónica de una Revolución anunciada

Corren tiempos convulsos en París. El pueblo está agitado debido a la escasez de alimentos y al derroche que muestra la corte de Luis XVI, y en concreto su esposa María Antonieta. Te encuentras en medio de los hechos y decides dar cuenta por escrito de los acontecimientos de los que eres testigo, sabiendo que estás presenciando unas jornadas históricas. En concreto debes narrar, en un folio, los acontecimientos del 14 de julio de 1789, de los que eres testigo. Puedes ser un revolucionario que participa en la toma de la Bastilla, o bien situarte en el lado contrario y ser uno de los guardias que la defienden. Puedes ser uno de los presos políticos encerrados en su interior, o un noble que ve como se levanta el pueblo, o quizá un mero transeúnte ajeno al principio a los acontecimientos que se desarrollan. La decisión es tuya.

Para construir vuestra historia necesitaréis, además de la información que tratemos en clase, una serie de documentos que veréis a continuación:

El primero es un texto que refleja el ambiente previo a la toma de la Bastilla:

Martes, 14 de Julio.

Esta mañana, una Asamblea de los electores reunidos en la ciudad fijaba el número de la milicia ciudadana. Ayer se llevaba la divisa verde y blanca. Hoy se pisotea y se lleva la divisa azul y roja, colores conformes con el escudo de la ciudad.

[...] Un ciudadano ha declarado que los soldados acampados cerca de París nos habían quitado un convoy de pólvora y de plomo, por orden del pérfido jefe de abastecimientos.

[...] El jefe de abastecimientos prometía constantemente que nos iba a dar armas pero no lo cumplía. Por fin se decidió marchar sobre los inválidos; el batallón de los señores oficiales del Parlamento de París se trasladó allí con una gran multitud. Cuando los cañoneros y los soldados de los inválidos vieron que la gente ya estaba escalando las fosas y los muros, pensaron que la resistencia era inútil, y abrieron las puertas. La gente se dirigió a la armería en donde encontraron innumerables armas. Los ciudadanos que acudieron en masa cogieron cañones y los fusiles, desde las 10 de la mañana hasta la noche. Es imposible concretar el inmenso número de armas que se llevaron: algunos hablas de veintiséis mil, sin contar las pistolas, sables y bayonetas.

Para evitar cualquier sorpresa, se decidió inspeccionar con detenimiento todos los coches y todos los correos que entraban y salían de París. Estas medidas de precaución permitieron descubrir a más de un traidor.

[...] Con estas confiscaciones se acabó de comprobar la traición del jefe de abastecimientos.

[...] Por último se le declaró culpable. Se le obligó a abandonar su distinguido cargo y a bajar a la plaza de la Grève, en donde se le presentó ante una masa dominada por el

odio, o tal vez, por la equidad. Los murmullos se transformaron en tranquilo pavor: alguien coge un puñal, otro toma una pistola y un tercero un machete; los golpes se suceden y se acaba con su vida. Su cabeza se arrastra, a lo lejos, por el barro y el fango, mientras que su cuerpo es pasto de la furia de un pueblo guiado por la rabia y la venganza.

Además, la toma de la Bastilla, que duró más o menos cuatro horas, ha sido una victoria brillante y señalada [...]

Citado por Godechot, J., O. C., La Prise..., pp. 409-410.

A continuación tenéis el testimonio de uno de los revolucionarios que tomaron la Bastilla:

Me llamo J. B. Humbert, nativo de Langres, trabajo y vivo en París con M. Belliard, relojero del rey, [...]

Me enteré de mañana que se entregaban armas para los distritos en los Inválidos; volví inmediatamente a decírselo a las milicias ciudadanas dl distrito de San Andrés [...]

Llegamos a los Inválidos hacia las dos y nos encontramos un gran gentío [...]

Me enteré por el camino de que se entregaba pólvora en el ayuntamiento [...]

Seguidamente partí para la Bastilla [...] por el patio del Arsenal, eran alrededor de las tres y media. El primer puente estaba bajado, las cadenas rotas; pero el rastrillo cortaba el paso. Se ocupaban en hacer entrar un cañón a brazo, [...]

Se apuntaron los cañones: el de bronce frente al gran puente levadizo, y otro pequeño de hierro, damasquinado en plata, frente al puente pequeño [...]

Se decidió que comenzara el ataque [...] disparamos, aproximadamente, seis tiros cada uno. Entonces apareció un mensaje por un agujero oval, de la anchura de una pulgada; dejamos de tirar: [...] una persona avanzó sobre una plancha, pero en el momento en que iba a recoger el mensaje, le pegaron un tiro y cayó al foso.

En ese momento otra persona que llevaba una bandera, tirándola fue a recoger el mensaje que se leyó en voz alta e inteligible.

Como el contenido del mensaje no accedía a la petición de capitulación que se hacía, se pensó en disparar con el cañón y cada uno se colocó para dejar pasar el proyectil.

Cuando se iba a disparar bajaron el pequeño puente levadizo. En cuanto se bajó, se abarrotó de gente. Pasé en décimo lugar. Nos encontramos cerrada la puerta que estaba ante el puente levadizo: a los dos minutos, aproximadamente, un soldado de los inválidos vino a abrirla y nos preguntó lo que queríamos. Que se rinda la Bastilla, le respondí, al igual que todo el mundo. Entonces nos dejó entrar. Lo primero que hice después fue gritar que se bajara el puente y así se hizo. [...] entré en el patio grande [...] Los soldados de los inválidos estaban formados a la derecha y los suizos a la izquierda. Gritamos abajo las armas. Todos obedecieron, excepto un oficial suizo [...] subí rápidamente hasta el torreón [...]. En el torreón me encontré con un soldado suizo en cuclillas, dándome la espalda: le apunté, gritándole que tirara sus armas. Se giró y dejó sus armas diciéndome: Camarada, no me matéis, soy del Tercer Estamento y os defenderé hasta mi última gota de sangre. Sabéis que debo cumplir mi servicio, pero yo no he disparado. [...] Al llegar

al patio, no quisieron dejar al suizo; me tuve que ir solo [...] Allá por donde pasaba recibía elogios: pero al llegar al Quai des Augustins la multitud nos siguió, pensando que era un malhechor. Por dos veces propusieron matarme. Como no me podía de todos y cuando ya iban a cogerme, un librero del muelle me reconoció y me refugió en su casa, salvándome del gentío. Allí dormí, y me atendió, cuidando de todo lo que necesitaba. Descansé hasta la medianoche en que me despertaron unos insistentes gritos de ¡a las armas!, ¡a las armas! Entonces no pude resistir las ganas de seguir siendo útil. Me levanté, cogí mis armas y fui hasta el cuerpo de guardia donde encontré al señor Poirier, comandante, a cuyas órdenes me puse hasta la mañana siguiente.

Nosotros, los abajo firmantes, certificamos que los hechos relatados en estas páginas sobre la toma de la Bastilla son verdaderos.

En París, a 12 de agosto de 1789.

Ducastel, cañonero, Maillard, Richard, Dupin, Georget.

Citado por Godechot, J., O. C., *La Prise....*, pp. 371-376.

Por último contáis con las declaraciones del rey, Luis XVI, a la Asamblea Nacional al día siguiente de la toma de la Bastilla:

Señores, os he reunido para consultaros sobre los asuntos más importantes del Estado. No hay ninguno más apremiante y que afecte más a mis sentimientos que estos desórdenes espantosos que tienen lugar en la capital. El jefe de la nación viene, con confianza, a reunirse con sus representantes para testimoniarles su pesar, y para invitarles que encuentren los medios para restablecer el orden y la tranquilidad. Sé que se han vertido injustos prejuicios; sé que se han atrevido a publicar que vuestras personas no se encontraban seguras. Quizá sea necesario ofreceros seguridad ante unos rumores tan culpables, desmentidos, por adelantado, por mi conocido carácter. Pues bien: yo no soy más que una sola cosa con mi nación, soy yo el que me entrego a vosotros. Ayúdadme, en estas circunstancias, a asegurar la salvación del Estado. Eso es lo que espero de la Asamblea Nacional. El celo de los representantes de mi pueblo, reunidos para la salvación común, me ofrece una seguridad garantizada, y apoyándome en el amor y fidelidad de mis súbditos, he dado orden a las tropas de alejarse de París y Versalles. Os autorizo, incluso invito, a que deis a conocer mis disposiciones en la capital.

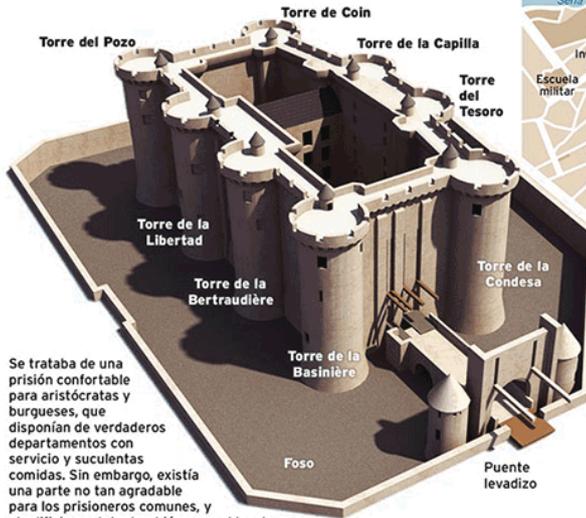
Citado por Godechot, J., O. C., *La Presa....*, p. 252.

Con esta información, más la aportada por vuestro libro de texto y la que busquéis de forma complementaria, debéis meteros en la piel del personaje que escojáis y narrar lo que “visteis” aquel día. Vuestras narraciones serán expuestas en clase para que vuestros compañeros puedan disfrutar de su lectura. Se premiará tanto la originalidad en la narración como la puesta en escena del escrito, así como el nivel de detalle que alcancéis.

Adicionalmente, os proporcionaré una infografía de la fortaleza de la Bastilla y un mapa de París en 1789.

Bastilla de San Antonio

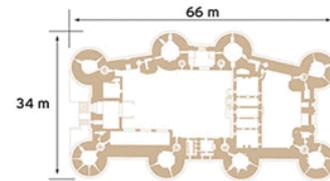
Construida durante el reinado de Carlos V, de 1370 a 1383, por Hugo Aubriot. Destinada a defender la Puerta de San Antonio. Su utilización militar resultó pronto insuficiente y se construyó un nuevo recinto. Se empleó entonces como fortín y lugar de recepción para Francisco I, antes de ser transformada en prisión del Estado por el cardenal Richelieu, primer ministro de Luis XIII, de 1624 a 1642.



Se trataba de una prisión confortable para aristócratas y burgueses, que disponían de verdaderos departamentos con servicio y suculentas comidas. Sin embargo, existía una parte no tan agradable para los prisioneros comunes, y el edificio contaba también con celdas de castigo (pero no mazmorras), que servían para condena de los prisioneros rebeldes, como el famoso Latude.

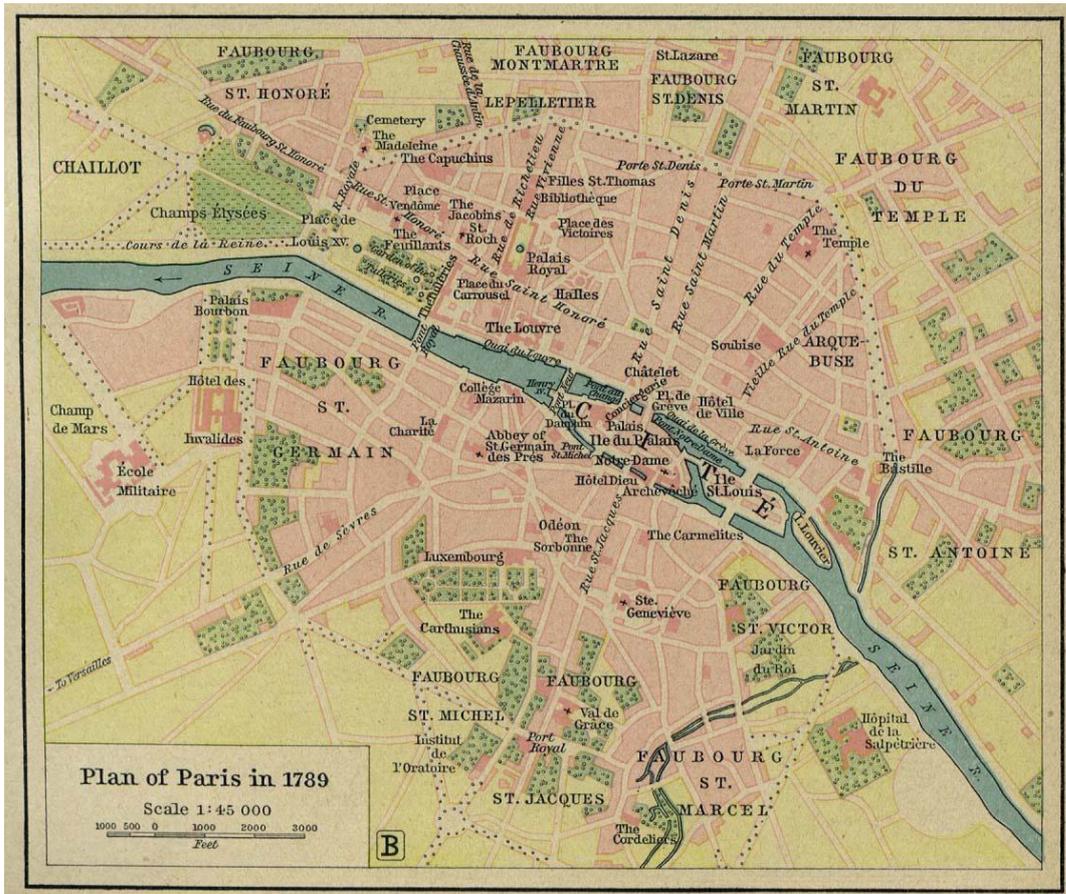


En el mes de julio de 1789, La Bastilla alojaba sólo a siete prisioneros: cuatro falsificadores, el Conde de Solages y dos personas con desequilibrios mentales. Sin embargo, en la mente del pueblo, seguía siendo el símbolo del despotismo.



Se empezó a demoler a partir del 16 de julio y muchas de sus piedras se utilizaron en la construcción del Puente de la Concordia.

Fuente: <http://angeldemarcoslopez.es/>



Fuente: <http://www.zonu.com/Europa/Francia/Isla-de-Francia/Paris/Paris/Historicos.html>

ANEXO 2

Unidad didáctica 3: Revoluciones Liberales y nacionalismos

Actividad: Cine-Fórum “Los Miserables” (2012)

Nombre:

Título de la película: Los Miserables

Año:

Director:

Duración:

Género:

Reparto principal:

Sinopsis:

¿Qué es lo que más te ha gustado de la película?

¿Qué es lo que menos te ha gustado de la película?

Escribe un personaje perteneciente a la nobleza, otro perteneciente a la burguesía y otros perteneciente al tercer estado. Justifica tu respuesta.

Según se puede ver en la película, ¿Cuál es la situación política de Francia en aquel momento? ¿Por qué se levantan barricadas?

¿Cuáles son, en tu opinión, las motivaciones que impulsan a Javert? ¿Y a los Thernadier?

ANEXO 3

Unidad didáctica 5: Imperialismo y colonialismo

Actividad: Visita al Museo Reina Sofía

Nombre:	
Nombre de la obra:	
Autor:	Año:
Corriente artística:	Formato (cuadro, escultura...):
¿Qué representa la obra?	
¿Qué mensaje quiere transmitir?	
¿Cuál es su contexto histórico?	
¿Qué sensaciones te transmite su observación?	
¿Por qué elegiste esta obra?	

ANEXO 4

Unidad didáctica 9: La Guerra Fría

Actividad: Entrevista a un conocido sobre la dictadura franquista

Pautas para la realización de una buena entrevista:

-Documentate sobre la época: de esta manera podrás elaborar preguntas más precisas y entender las referencias que haga el entrevistado sobre hechos del pasado. Ten en cuenta la edad del entrevistado, y a partir de ahí documéntate de los hechos de los que pueda haber sido testigo o el contexto general. Si el entrevistado vivió en Valladolid ten en cuenta detalles locales como que la ciudad se expandió en gran medida a partir de los años 60 por las industrias que se implantaron en la ciudad.

-Elabora un guion: Debe contener las preguntas que quieras realizar al entrevistado, aunque no debe ser una pauta rígida que haya que seguir a rajatabla, pero sí que te servirá para encauzar de nuevo la conversación. Un buen guion deberá contar con un buen inicio para introducir la entrevista y dirigirla hacia una temática concreta.

-Analiza la información obtenida: en caso de que realices la entrevista a más de un conocido, analiza la información, ya que puede que te den diferentes puntos de vista sobre un mismo suceso o que directamente te encuentres con información contradictoria. De igual forma, puede pasar que la información dada por el entrevistado difiera ligeramente de los resultados de tu documentación previa, dado que los recursos son algo fragmentado y subjetivo. Ante todo, procura no contradecir a tu entrevistado y crear un ambiente confortable.

-Contrasta la información: Como se ha dicho antes, el entrevistado puede incurrir en errores, como fechas y otros datos y tú no percatarte de ello, por ello siempre es conveniente contrastar la información recibida, revisándola y buscando posibles fallos.

Recordad que comentaremos todas las entrevistas en clase, por lo que procurad tener preparados una serie de datos o cuestiones que queráis decir o comentar, así como un titular para la entrevista.

ANEXO 5

Unidad didáctica 11: El mundo actual

Actividad: Cine-fórum “Good bye, Lenin!” (2003)

Nombre:

Título de la película: Good bye, Lenin!

Año:

Director:

Duración:

Género:

Reperto principal:

Sinopsis:

¿Qué hechos históricos se narran en la película?

¿Qué problemas de la reunificación alemana tras la caída de la URSS se observan en la película?

¿Cuál es tu opinión de la forma de actuar del protagonista? ¿Habrías actuado igual en una situación así?

¿Qué es lo que más te ha gustado de la película?

¿Qué es lo que menos te ha gustado de la película?

ANEXO 6. ACTIVIDAD INNOVADORA.

Unidad didáctica 8: La Segunda Guerra Mundial.

Actividad: Diarios del Holocausto.

Para esta actividad tendréis que poneros en la piel de uno de los millones de prisioneros que fueron recluidos en los campos de concentración. La mayoría de ellos eran judíos, pero no eran los únicos. Gitanos, homosexuales, discapacitados físicos y mentales, opositores políticos y, en definitiva, todo aquel que no se adecuase o no comulgase con el ideario de la raza pura de Hitler.

En los campos de concentración fallecieron seis millones de personas a causa de la inanición, los trabajos forzados, la brutalidad de los guardias o en las cámaras de gas una vez que se decretó la Solución Final.

En grupos de tres personas confeccionareis fragmentos del diario de un habitante de dichos campos de concentración. No tiene por qué ser judío, puede ser un gitano, un discapacitado, un homosexual, un opositor político o incluso un español, ya que varios refugiados de la Guerra Civil acabaron en los campos cuando Francia fue invadida por Hitler. Puede ser hombre o mujer, niño o adulto, como queráis, lo fundamental es que seáis originales. El trabajo estará dividido en tres momentos: llegada al campo, vida en el campo y liberación o muerte. Cada uno de los integrantes del grupo se encargará de una de las partes, pero el resultado final debe ser coherente en su conjunto, con lo cual no puede hacer cada uno su parte al margen de los demás, si no que debéis colaborar en todo momento para realizar un relato coherente. Expondremos el resultado final en el pasillo para deleite propio y de todos vuestros compañeros.

Cada fragmento de diario tendrá una extensión de un folio doblado a la mitad para que imite el tamaño de un diario. Se premiará la originalidad a la hora de dar autenticidad a las hojas de vuestro diario. Tendrá que haber un mínimo de seis entradas en cada parte del diario que corresponderán con seis días distintos. Por favor no comencéis las entradas con un “querido diario” o algo así, ya que eso es un topicazo de Hollywood. Empezad poniendo la fecha del día, por ejemplo: 15 de junio de 1942.

Para realizar esta actividad contareis con una serie de textos que os proporcionaré a continuación, así como un mapa de los distintos campos y el plano de Auschwitz.

1. La llegada al campo de concentración

"Mis abuelos, mi tía, mis parientes y todos los otros judíos de la comunidad fuimos cargados en un tren que iba a Auschwitz. Cuando nos pusieron en el tren, que por supuesto no necesito describir -- era un tren para ganado, sin ventanas, no tenía asientos ni baño. Cuando subimos al tren, ninguno de nosotros sabía que nos llevaban a un campo de concentración. Nadie sabía nada de Auschwitz, por lo menos, no creo que nadie de nosotros haya sabido. Sinceramente creíamos que nos iban a reubicar, hasta que oímos

el candado trabarse del lado de afuera. Creo que esa fue la primera vez que lo supimos: adonde fuera que nos llevaran, no significaría nuestra libertad."

Fritzie Weiss Fritzshall, superviviente de Auschwitz



Interior de uno de los vagones

"Ya en la misma estación, entre culatazos y mordidas de perro, embarcamos en un vagón de mercancías todo cerrado [...]. Estuvimos tres días encerrados sin recibir ninguna alimentación ni nada [...]. Por la rotación solar comprendíamos que íbamos hacia el este, pero nosotros desconocíamos nuestro destino. Nos desplazábamos durante la noche en estos trenes de la muerte. ¿Por qué por la noche?. Pues porque pasábamos por muchas estaciones de ciudades. Lo que pasó allí dentro de los vagones fue indescriptible, fue demasiado cruel [...]. La llegada al campo fue por la noche, también entre culatazos bajamos a nuestros amigos fallecidos y tuvimos que subir un sendero hasta llegar al campo, unos 6 kilómetros de marchas forzadas [...]."

Testimonio de Francisco Batiste Bayla (español deportado a Mauthausen)

2. La vida en el campo de concentración

Los trabajos forzados:

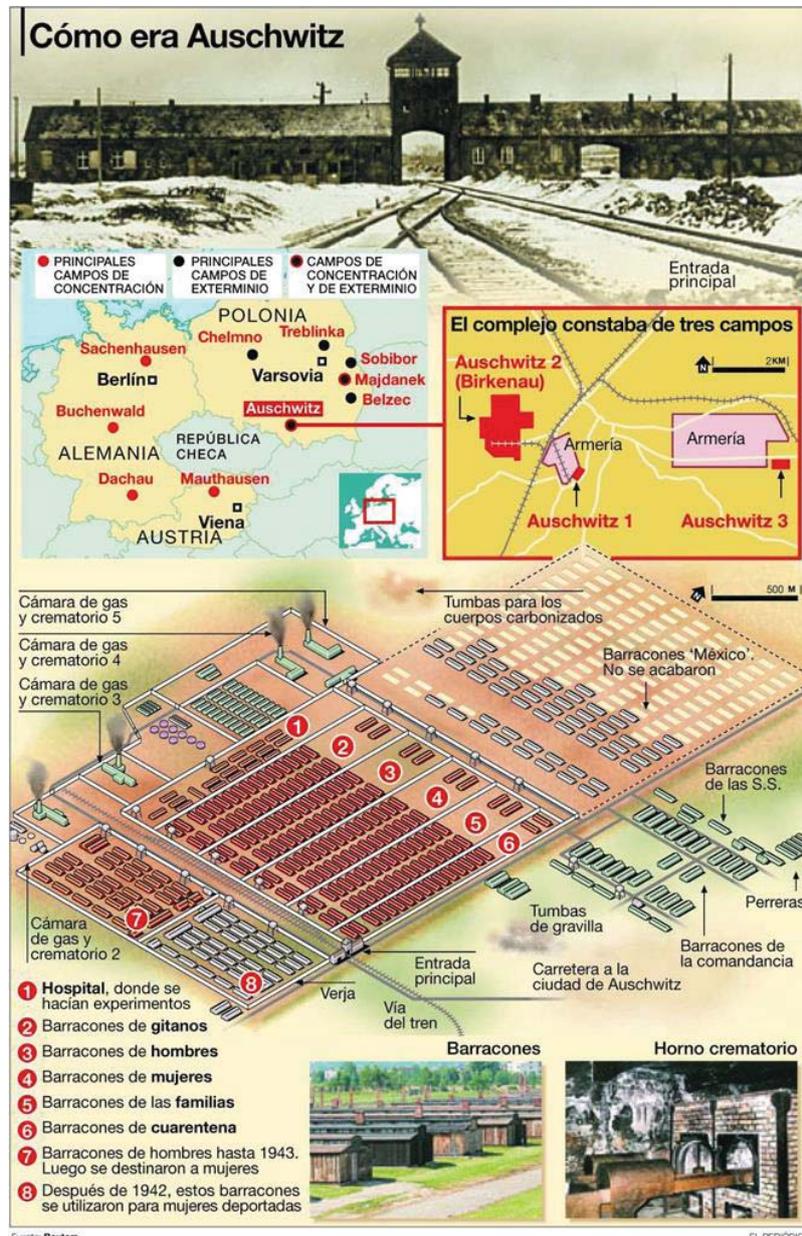
"La gran industria alemana estaba bien representada en Auschwitz. Las fábricas Krupp, Siemens, Unión, pero sobre todo la I.O. Faber-industrie, que había iniciado la construcción de una fábrica de caucho sintético, se aprovechaban del trabajo de los prisioneros. El lugar había sido escogido por la gran reserva de mano de obra disponible y también —se puede creer— por el buen precio de ésta. Las empresas pagaban a las SS seis marcos diarios por cada obrero cualificado y cuatro por los no cualificados. El coste de mantenimiento de cada prisionero no llegaba a un marco diario. Así, desde el punto de vista financiero, las dos partes contratantes conseguían un buen beneficio."

POLIAKOV, L.: Auschwitz



Presos en uno de los barracones de Auschwitz

En este apartado es recomendable que visualicéis alguna de las siguientes películas para tener una visión más completa de la vida en un campo de concentración: “La Vida es Bella”, “La lista de Schindler” y/o “El niño del pijama de rayas”.



3. Liberación o muerte

¿Qué es la “Solución Final”?:

"La «solución final», discutida en el verano de 1941 e implementada desde entonces hasta pocas semanas antes del colapso total en mayo de 1945, significó en primer lugar la aniquilación de los judíos, pero también la de los gitanos y la de los incapacitados físicos o mentales de todas las «razas». Comandos de la Wehrmacht (ejército de Hitler) y de las SS ejecutaron a grupos de judíos capturados conforme entraban a los pueblos de la Rusia blanca y Ucrania. Experimentaron así mismo el envenenamiento con monóxido de carbono y el ametrallamiento de grupos de judíos frente a las tumbas que, momentos antes, esos judíos habían sido invitados a cavar.

Semejantes métodos eran demasiado lentos y también demasiado obvios para las escandalizadas poblaciones locales. La solución metodológica, puesta en práctica a principios de 1942, fue la construcción de fábricas de la muerte en campos específicos de Polonia y el uso del Cyclon B, un gas que se producía como insecticida. Los sistemas ferroviarios de todos los países ocupados suministraron los vagones de carga, el carbón y la tripulación de los trenes. Empresas químicas alemanas suministraron el gas, los hornos de altas temperaturas y los medios para reconvertir en productos de uso industrial las ropas, los dientes postizos, la joyería y los artículos de cuero, confiscados sistemáticamente a las víctimas."

G. Jackson. Civilización y barbarie en la Europa del siglo XX, Planeta.

La liberación:

"[...] como si una gran fosa se hubiera abierto, los enfermos del hospital caminaban hacia ellos tambaleándose, como esqueletos vivientes, a medio vestir, casi desnudos o en harapos. Daban palmadas sin hablar. Tenían las manos tan enflaquecidas, pensó uno de los libertadores, que aquello sonaba como el palmear de las focas".

Extraído de los testimonios de los soldados estadounidenses que liberaron el campo de Mauthausen en mayo de 1945.

Las cámaras de gas:

"[...] miembros de las SS abrían los vagones de los trenes que llegaban y de los mismos descendía una muchedumbre de judíos. La selección de los que consideraban útiles no duraba más de media hora. Una columna con el resto dejaba el andén... una escalera les conduce a un subterráneo...un letrero informa en alemán, francés, griego y húngaro, de que allí se encuentran las duchas y el cuarto de desinfección. La información contribuye a tranquilizar...Allí encuentran una gran sala, bien iluminada y pintada... los miembros de las SS dan una orden:"¡Desnúdense!...disponen de 10 minutos"...después todo el mundo está desnudo...al fondo...entran a otra gran sala, también bien iluminada...en el centro hay grandes pilares cuadrados... con canalones de latón con los lados

perforados... Se escucha una nueva orden: "¡Sonderkommando y SS, salid de las duchas!"...una vez encerrados desde arriba derramaban unas piedrecillas que caían por los canalones perforados liberando gas ZyKlon-B que invadía la sala. En cinco minutos mataban a unas 3.000 personas"

Testimonio del doctor Miklós Nyiszli superviviente del sonderkommando de Birkenau.

El destino de las pertenencias de los cautivos y los fallecidos:

"Era el SS Pohl quien se encargaba [...] de convertir en dinero todo aquello que había sido arrebatado a los prisioneros, es decir, joyas, dientes de oro, petacas, vestidos, relojes, gafas, zapatos, etc. [...]. Pohl escribió el 6 de agosto de 1942 a los mandos de 16 campos de concentración: «Los cabellos de las víctimas han de ser cuidadosamente recogidos [...] para ser empleados en nuestras industrias para la fabricación de zapatillas para la tripulación de nuestros submarinos".»

Declaración de un miembro de los SS ante el Tribunal Internacional de Nuremberg en 1947



Montañas de pertenencias de judíos ejecutados



Cadáveres de presos ejecutados descubiertos por las tropas aliadas tras la liberación del campo

4. Material adicional

- <https://www.ushmm.org/es> - Página del “United States Holocaust Memorial Museum” con mucha información en español, así como entrevistas con supervivientes de los campos de concentración.

- Lecturas optativas
 - El niño del pijama de rayas: Novela breve muy recomendable que permite acercarnos a la vida en el campo, tanto de los prisioneros como de los carceleros.
 - Maus: Comic premiado con el premio Pulitzer. Puede resultar demasiado duro.